DOCUMENT RESUME

ED 333 738 FL 019 235

AUTHOR Zhang, Xue Bin
TITLE L'emploi des connecteurs francais dans l'expression d'etudiants chinois: Observation et analyse (The Use of French Connectors in the Expression of Chinese Students: Observation and Analysis).
INSTITUTION International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO CIRAL-B-176; ISBN-2-89219-213-7
PUB DATE 91
NOTE 153p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS *College Students; *Error Patterns; Foreign Countries; *French; Higher Education; Language Research; *Language Role; *Linguistic Borrowing; Oral Language; Second Language Learning; Written Language
IDENTIFIERS *China

ABSTRACT

A study investigated patterns of usage of French connectors (e.g., "alors," "mais," "puisque") among Chinese university students of French as a foreign language. The study arose from concern that the lack of connector usage contributed to a lack of coherence in the students' oral and written language. Subjects were 45 second- and third-year students. The language corpus was drawn from student papers and oral examinations. Analysis of the data suggests that the use of connectors varies as a function of: (1) the communicative situation; (2) the discourse competence of the interlocutors; and (3) the balance between communicative intentionality and ease of usage. It was also found that connector usage varied in oral and written usage in terms of frequency, variety, and type and in relation to the quality of expression. Usage differed in argumentation and narration, in respect to the French words' similarity to Chinese expressions, and in tests versus ordinary usage. A distinction is also made between flawed usage and deviant usage. Implications for the teaching of written and oral French are outlined, and recommendations for further research are made. A 150-item bibliography is included. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Publication
B-176

Centre international de recherche
en aménagement linguistique

Faculté des lettres
Université Laval

ED333738

1991

L'EMPLOI DES CONNECTEURS FRANÇAIS DANS L'EXPRESSION D'ÉTUDIANTS CHINOIS: OBSERVATION ET ANALYSE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Zhang

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

Xue-Bin Zhang

FL019235

RECHERCHE CENTRE INTERNATIONAL CIRAL AMENAGEMENT LINGUISTIQUE

Xue-Bin Zhang

L'EMPLOI DES CONNECTEURS FRANÇAIS DANS L'EXPRESSION D'ÉTUDIANTS CHINOIS: OBSERVATION ET ANALYSE

Publication B-176

1991
Centre international de recherche en aménagement linguistique
International Center for Research on Language Planning
Québec

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1991 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 2ième trimestre 1991
ISBN 2-89219-213-7

Table des matières

INTRODUCTION 1

0.1. **Problématique** 1

0.1.1. ***Description des étudiants*** 1
0.1.2. ***Description des programmes*** 1
0.1.3. ***Description des méthodes ou documents pédagogiques en vigueur*** 2
0.1.4. ***Diagnostic*** 2

0.2. **Objectifs de la recherche** 3

CHAPITRE 1

CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE 5

1.1. **La théorie des actes de langage** 5

1.1.1. ***Les contributions de J. L. Austin: les actes de langage*** 5
1.1.2. ***Les contributions de P. Charaudeau: la sémiolinguistique*** 7
1.1.3. ***Les contributions d'E. Roulet: structures hiérarchiques et polyphoniques du discours*** 9
1.1.4. ***Les contributions de H. P. Grice: principe de coopération et implications du discours*** 10
1.1.5. ***Les contributions de G. Kleiber: la logique modale dans le discours*** 11

1.2. **Définition de la notion de cohérence** 12

1.3. **Définition de la notion de connecteurs** 15

CHAPITRE 2

ÉTAT DE LA QUESTION 19

2.1. **Un aperçu schématique de l'enseignement de l'écrit** 19

2.2. **L'emploi des connecteurs dans l'enseignement de l'écrit** 21

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE 25

3.1. **La cueillette du corpus** 25

3.1.1. ***Établissement d'un schéma de travail*** 25
3.1.1.1. *La date et la durée de la cueillette* 25
3.1.1.2. *Le lieu de la cueillette* 25
3.1.1.3. *La population* 26
3.1.1.4. *L'échantillonnage* 26
3.1.1.5. *Les démarches opérationnelles* 26

3.1.2. ***Mise en application du schéma défini*** 27

3.2. **Le dépouillement du corpus** 27

3.2.1. ***La formulation d'un langage de travail*** 27
3.2.2. ***Le dégagement des occurrences des connecteurs*** 27
3.2.3. ***Le dégagement des données relationnelles*** 28
3.2.4. ***Le rejet*** 28
3.2.5. ***L'homogénéisation*** 29
3.2.6. ***L'établissement des tableaux statistiques*** 29

3.3. **L'analyse** 29

3.3.1. ***La poursuite du premier objectif*** 29
3.3.2. ***La poursuite du deuxième objectif et la vérification de la deuxième hypothèse*** 30
3.3.3. ***La poursuite du troisième objectif*** 30
3.3.4. ***La poursuite du quatrième objectif et la formulation d'une hypothèse pour les analyses ultérieures*** 30
3.3.5. ***La poursuite du cinquième objectif et l'analyse des erreurs d'emplois de connecteurs*** 30
3.3.6. ***Résumé*** 30

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET DÉPOUILLEMENT DU CORPUS 31

4.1. **Présentation du corpus** 31

4.1.1. ***Premier volet: rédactions à prépondérance argumentative*** 31
4.1.2. ***Deuxième volet: rédactions à prépondérance narrative*** 31
4.1.3. ***Troisième volet: rédactions pour l'examen final de 3e année*** 32
4.1.4. ***Quatrième volet: l'emploi des connecteurs dans l'examen oral*** 32

4.2. **Dépouillement du corpus** 33

4.2.1. ***Dégagement des connecteurs et des déictiques*** 33
4.2.2. ***À la recherche d'autres facteurs pertinents à l'analyse*** 33
4.2.3. ***Normalisation des facteurs aberrants*** 34
4.2.4. ***Calculs de fréquences et construction des tableaux*** 35
4.2.4.1. *Fichiers d'étudiants* 35
4.2.4.2. *Sommes des connecteurs dans les quatre volets* 47
4.2.4.3. *Fréquences de chaque connecteur du volet 1* 48
4.2.4.4. *Fréquences de chaque connecteur du volet 2* 51
4.2.4.5. *Fréquences de chaque connecteur du volet 3* 53
4.2.4.6. *Fréquences de chaque connecteur du volet 4* 55
4.2.4.7. *Les connecteurs les plus fréquents des quatre volets* 56

4.2.5. ***Taux des erreurs des trois volets*** 57

CHAPITRE 5

ANALYSE DES DONNÉES 63

5.1. **Interprétation des tableaux statistiques** 63

5.1.1. ***L'emploi des connecteurs varie en fonction de situations de communication*** 63
5.1.1.1. *Comparaison de l'écrit et de l'oral* 64
5.1.1.2. *Comparaison de l'examen et des exercices* 68
5.1.1.3. *Comparaison de l'argumentation et de la narration* 75

5.1.2. ***L'emploi des connecteurs varie en fonction de la compétence discursive des locuteurs*** 87
5.1.2.1. *Comparaison entre les exercices et l'examen de 3e année* 88
5.1.2.2. *Comparaison entre l'expression écrite et l'expression orale d'étudiants meilleurs et celles d'étudiants moins bons* 94

5.1.3. ***L'emploi des connecteurs varie en fonction de l'équilibre entre l'intentionnalité communicative des scripteurs (ou locuteurs) et la facilité d'emploi des connecteurs*** 98
5.1.3.1. *Les connecteurs les plus fréquents ont un rapport de similitude avec des connecteurs chinois* 99
5.1.3.2. *Les connecteurs les plus fréquents ont plus de puissance de remplacement* 101
5.1.3.3. *Les connecteurs les plus fréquents sont plus faciles à utiliser que d'autres procédés de cohérence discursive* 103

5.1.4. ***Il serait possible de développer la compétence discursive des étudiants en leur enseignant l'emploi des connecteurs ayant recours à une méthode d'usage-emploi: tentative de la formulation d'une nouvelle hypothèse pour les analyses ultérieures*** 104
5.1.4.1. *Nos démarches pédagogiques* 105
5.1.4.2. *Comparaison des taux des emplois fautifs des deux volets en question* 108

5.1.5. ***Conclusion*** 109

5.2. **Analyse d'emplois** 110

5.2.1. ***Qu'est-ce qu'une analyse d'emplois?*** 110
5.2.2. ***Pourquoi faisons-nous cette analyse d'emplois?*** 110
5.2.3. ***Méthode d'analyse*** 111
5.2.4. ***Objets d'analyse*** 112
5.2.5. ***Origines des erreurs de connecteurs*** 112
5.2.6. ***Analyse différentielle*** 112
5.2.6.1. *Aperçu général sur la différence de contenus entre le chinois et le français* 114
5.2.6.2. *Analyse d'emplois de non-sens et de contresens* 119
5.2.6.3. *Analyse de positions syntaxiques fautives* 123
5.2.6.4. *Analyse de formes fautives* 124
5.2.6.5. *Analyse d'emplois déviants* 126

5.2.7. ***Conclusion*** 130

CONCLUSIONS

6.1. **Conclusions théoriques** 131

6.2. **Conclusions pratiques** 135

6.3. **Déficiences de la recherche** 136

6.4. **Suggestions pour les analyses ultérieures** 137

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE 139

Introduction

0.1. **Problématique**

Cette recherche vise, comme l'indique le titre, à observer et à analyser l'emploi des connecteurs français dans l'expression écrite et orale d'étudiants chinois. Nous choisissons d'aborder ce sujet parce que le développement de cette sous-compétence discursive est trop négligé dans l'enseignement du français en Chine et que cette négligence excessive doit attirer l'attention des linguistes et des didacticiens.

En effet, nos statistiques et analyses montrent que beaucoup d'étudiants chinois de 3e année ont de la difficulté à employer les connecteurs français à l'écrit et à l'oral. Et les effets de cette difficulté sont graves: les discours des étudiants manquent de cohérence.

Les difficultés qu'éprouvent les étudiants chinois à employer les connecteurs de façon cohérente sont à l'origine de notre recherche. Et pour commencer, il est nécessaire de décrire brièvement les conditions de cueillette de notre corpus.

0.1.1. ***Description des étudiants***

Nous avons recueilli notre corpus auprès d'étudiants de 3e année et de 2e année du département de français de Beijing Foreign Studies University. Ce sont des jeunes gens et des jeunes filles de 19 à 20 ans qui ont été sélectionnés, avec des notes brillantes au concours national, pour faire des études de quatre ans. Ce sont des étudiants motivés et actifs parce qu'ils comprennent très bien l'objectif de l'apprentissage du français: en vertu d'un arrêté des Conseils d'Etat, les diplômés seront interprètes ou chercheurs diplomatiques, technologiques et culturels, professions enviées.

Les étudiants observés ont tous pour langue maternelle le chinois, et ont terminé leurs études approfondies de chinois au deuxième cycle secondaire. La langue chinoise devrait beaucoup influencer leur perception de la langue française et leur comportement langagier. De plus, les méthodes d'enseignement du chinois devraient avoir de grandes incidences sur leur comportement d'apprentissage du français.

0.1.2. ***Description des programmes***

Selon une décision du bureau de la supervision du département de français, les cours de français sont dispensés sous différentes formes: (1) lecture expliquée; (2) lecture courante; (3)

oeuvres littéraires ou journalistiques choisies; (4) compréhension et expression orales; (5) grammaire; (6) lecture-écriture; (7) traduction du français au chinois; (8) traduction du chinois au français; et (9) traduction orale (Documents inédits du département, novembre 1981).

Toujours selon ce bureau, la combinaison des cours cités ci-dessus vise à faire acquérir aux étudiants des connaissances linguistiques et culturelles suffisantes, ainsi qu'une aptitude de compréhension-expression orale et de compréhension-expression écrite.

Nos étudiants de 2e et de 3e année ont déjà suivi les cours de lecture expliquée, de lecture courante, de compréhension et expression orales, de grammaire, de lecture-écriture. Ce sont des cours dits élémentaires. Les autres cours du programme sont des cours approfondis réservés à la 4e année, année terminale. Nous pouvons constater que les étudiants observés sont dans une étape intermédiaire entre les cours élémentaires et les cours approfondis.

0.1.3. *Description des méthodes ou documents pédagogiques en vigueur*

Les méthodes ou documents pédagogiques sont des supports pour la réalisation des programmes. Elles sont très variées dans le département de français: on trouve beaucoup de méthodes ou documents recueillis depuis des dizaines d'années. Et les professeurs les utilisent au besoin avec des omissions, des ajouts et des modifications de contenu.

Les méthodes ou documents pédagogiques pour les cours élémentaires mettent l'accent sur l'entraînement phonétique, la maîtrise des mots de haut degré de disponibilité et de valence, la morpho-syntaxe fondamentale et l'orthographe. Les méthodes ou documents pédagogiques pour les cours approfondis font davantage attention à l'aspect socio-culturel, aux mots de centres d'intérêt différents et aux différents genres de textes à étudier; la stylistique et la phraséologie sont aussi introduites dans les documents.

Les cours élémentaires et les cours approfondis réservent une place importante à l'écriture qui est généralement associée à la lecture. Dans les cours élémentaires, l'enseignement de l'écriture consiste en des rédactions à prépondérance narrative en vue d'un entraînement à l'orthographe et à la grammaire fondamentale. Dans les cours approfondis, l'enseignement de l'écriture consiste en des rédactions à prépondérance argumentative pour des exercices de style en français. Et les cours d'écriture nous ont permis de recueillir des rédactions à prépondérance narrative auprès d'étudiants de 2e année, et des rédactions à prépondérance argumentative que commencent à écrire nos étudiants de 3e année.

0.1.4. *Diagnostic*

Les conditions de l'enseignement au département nous font l'impression que les méthodes ou documents pédagogiques en vigueur ont de bons résultats. Mais nous avons remarqué des défauts: des "mots vides", ou "mots-outils", ont été négligés. Au niveau de forme linguistique, cette négligence se manifeste par la méconnaissance de certains adverbes et conjonctions; au niveau de discours, cette négligence se manifeste par la méconnaissance des connecteurs, et partant par la méconnaissance du développement de la sous-compétence discursive.

En effet, les méthodes et les professeurs expliquent rarement aux étudiants la fonction d'un connecteur, et les étudiants font encore moins d'exercices sur ce point. A preuve nous citons des questions d'une copie d'examen de 3e année de 1982:

EXAMEN FINAL DE 1982

1. Remplacez les points par des prépositions convenables:
   (1) L'enfant fut grondé ... avoir cassé la tasse.
   (2) Vous ferez mieux ... regarder ... le côté ... les plombs. (...)
2. Remplacez les verbes soulignés par des verbes au sens plus précis:
   (1) Sur un ciel bas et plombé, *il y a* un avion.
   (2) Sur le toit du bâtiment, *il y a* un drapeau.
   (...)
3. Expliquez en français les locutions soulignées:
   (1) Prenez garde: *il y va de* votre vie!
   (2) Ah! *J'y suis*: j'ai deviné, cette fois.
   (...)
4. Lisez le texte et mettez une croix sur la réponse qui vous paraît correcte: (...)
5. Traduisez le 2e paragraphe du texte. (...)

La méconnaissance des connecteurs et de la compétence discursive a des effets graves qu'un directeur du département de français résumait en ces mots: "Nos étudiants voient bien les arbres isolés qui leur cachent pourtant la forêt." Ils sont capables de construire des phrases correctes isolées, mais ils ont de la difficulté à s'exprimer et de comprendre dans un discours cohérent.

Nous estimons que cet oubli est attribuable à deux causes essentielles: (1) le manque de fondements théoriques qui permettent d'introduire l'emploi des connecteurs en classe en vue du développement d'une sous-compétence discursive; (2) le manque de critères pertinents ou explicites pour évaluer les rédactions des étudiants.

0.2. **Objectifs de la recherche**

- Notre premier objectif vise à voir quelles sont les différences de distribution des connecteurs, c'est-à-dire les différences de fréquence et de catégorie, entre (a) l'écrit et l'oral; (b) l'écrit argumentatif et l'écrit narratif; (c) l'examen qui a plus de contraintes et l'exercice qui en a moins.

- Notre deuxième objectif vise à voir (a) comment fonctionne l'emploi des connecteurs chez les étudiants ayant des degrés différents de compétence discursive; (b) comment fonctionne l'emploi des connecteurs chez ces mêmes étudiants à des périodes différentes de l'apprentissage.

- Notre troisième objectif vise à voir (a) quel est le processus de l'apprentissage de la sémantique des mots d'une langue seconde ou étrangère, notamment la sémantique des connecteurs; (b) comment les étudiants choisissent les connecteurs dans leur expression, autrement dit, comment fonctionne le remplacement entre les connecteurs dans leur expression.

- Notre quatrième objectif vise à comparer les résultats obtenus dans des cours d'essai ayant recours à une méthode d'usage-emploi et ceux obtenus avant ces cours, pour voir si les étudiants font un progrès dans l'emploi des connecteurs: (a) quelle est la proportion d'erreurs dans chacun des cas? (b) est-ce que les étudiants font moins d'erreurs avec la méthode d'usage-emploi?

- Notre cinquième objectif vise à (a) examiner et comparer les différents facteurs de l'acte de langage du chinois et celui du français; (b) et à voir où résident les difficultés des étudiants dans l'emploi des connecteurs; en d'autres mots, nous essaierons de savoir si d'autres facteurs, tels que le contenu propositionnel, les modalités logiques, etc., font obstacle à l'emploi correct des connecteurs.

1

Cadre théorique de la recherche

Notre objectif est d'observer et d'analyser la cohérence de l'expression en français de nos étudiants. Cette recherche peut être menée aux trois niveaux imbriqués dans l'acte communicatif. (1) Au niveau référentiel, nous pouvons observer et analyser la structure thématique. (2) Au niveau prédicatif, nous pouvons analyser la structure sémantique. (3) Au niveau illocutionnaire, nous pouvons analyser la structure pragmatique. Nous nous limitons à une analyse du niveau illocutionnaire.

1.1. La théorie des actes de langage

L'analyse de la cohérence au niveau illocutionnaire se situe dans la théorie des actes de langage, qui constitue une des approches de l'analyse du discours. En effet, dans le champ de l'analyse du discours fleurissent plusieurs écoles. Ce sont principalement l'approche heuristique et historique marquée par X. Liu (L'Ame littéraire: dragon ciselé); l'approche lexicologique représentée par l'E.N.S. de Saint-Cloud; l'approche syntaxique inspirée par Z. S. Harris; l'approche de la grammaire textuelle, tenue par T. A. Van Dijk et J.-M. Adam; et l'approche des actes de langage de J. L. Austin, J. Searle, E. Benveniste, et enrichie par A. Culioli, H. P. Grice, G. Fauconnier, P. Charaudeau, E. Roulet, ainsi que F. Récanati, J. Moeschler et beaucoup d'autres chercheurs.

Sans entrer dans les détails d'autres approches, nous nous contenterons ici d'étudier quelques aspects importants de la théorie des actes de langage. Nous considérons cette approche comme importante parce que: (1) elle étudie tous les aspects de la compétence communicative, en d'autres termes, elle étudie non seulement la sous-compétence linguistique, mais aussi la sous-compétence extralinguistique et la sous-compétence discursive; (2) elle est en mesure de nous fournir des appuis théoriques pour analyser un discours selon les différents actes de langage qu'il contient et pour étudier un acte de langage selon les différentes composantes, dites sous-actes, qu'il présente; (3) ces dépouillements nous permettront de voir où se situent les difficultés d'emploi des connecteurs.

1.1.1. *Les contributions de J. L. Austin: les actes de langage*

Les douze conférences recueillies dans: *Quand dire, c'est faire*, constituent un processus de réflexion sur la problématique du langage: comment distinguons-nous l'énonciation performative de l'énonciation constative (ou affirmative)? J. L. Austin pose ce problème du fait que l'affirmation classique, c'est-à-dire la proposition considérée comme étant toujours vraie ou

fausse, pose des problèmes nouveaux: certains penseurs en sont venus à croire que beaucoup d'affirmations n'en sont pas de véritables, mais seraient plutôt l'expression de quelques non-sens. J. L. Austin se réjouit de cette découverte, mais il est frappé par le fait que beaucoup de ces "pseudo-affirmations" ne sont peut-être pas des pseudo-affirmations: elles sont en réalité des énonciations performatives qui ne relèvent pas de la dichotomie vrai/faux mais visent à faire quelque chose. Et après des recherches, il affirme en conclusion que: (1) La théorie de la signification devrait être reformulée à partir de la distinction entre acte locutoire (que nous appellerons locutionnaire) et acte illocutoire (illocutionnaire) (J. L. Austin, 1970, p. 152). (2) Toute énonciation, qu'elle soit constative ou performative, comprend trois actes (nous écrivons en sous-actes): acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire. Affirmer, décrire, etc., ne sont que deux termes, parmi beaucoup d'autres, qui désignent des actes illocutoires et ils ne jouissent d'aucune position privilégiée (op. cit. o. 151). (3) L'élaboration d'une liste des valeurs illocutoires de l'énonciation paraît possible et nécessaire: (a) les verdictifs, (b) les exercitifs, (c) les promissifs, (d) les comportatifs, et (e) les expositifs (op. cit. p. 151).

J. L. Austin a donc fait une liste de cinq classes de valeurs et ce terme de "valeur" rencontre à peu près le terme de "sens" d'O. Ducrot que nous retenons dans notre analyse.

Alors comment définissons-nous donc un acte de langage? Comme nous l'avons vu, un acte de langage se compose des trois sous-actes simultanés, chacun ayant une fonction spécifique dans le processus de l'énonciation.

Le sous-acte locutionnaire est lui-même composé de trois micro-actes: le micro-acte phonétique, le micro-acte phatique et le micro-acte rhétique[1]. Le micro-acte phonétique produit les sons, le micro-acte phatique produit le "sens littéral" et le micro-acte rhétique produit la référence. Et si nous combinons les produits des trois micro-actes, le sous-acte locutionnaire concerne la signification. En schéma:

le micro-acte phonétique	→	sons
le micro-acte phatique	→	grammaire
le micro-acte rhétique	→	référence
l'acte locutionnaire	→	signification

Le sous-acte illocutionnaire est l'objet principal des recherches de J. L. Austin, car il croit y reconnaître la fonction essentielle du langage. Le sous-acte illocutionnaire peut réaliser cinq valeurs que nous avons citées ci-dessus, et ces cinq valeurs peuvent être produites non seulement par des verbes, mais aussi par plusieurs autres formes linguistiques ou paralinguistiques: le mode, l'adverbe, le ton de la voix, le rythme, le geste et le connecteur.

Les connecteurs (particules de relation selon J. L. Austin) jouent un rôle indispensable pour réaliser les valeurs illocutionnaires du langage. Sans entrer dans les détails pour le moment, citons quelques exemples: (1) Nous pouvons employer le connecteur *néanmoins* en lui donnant la valeur de "j'insiste pour que". Et (2) nous pouvons employer *bien que* pour réaliser la valeur de "je concède que...".

---

[1] Nous empruntons ces termes à la huitième conférence de *Quand dire, c'est faire* de J. L. Austin qui écrit: "L'acte phonétique, c'est la simple production de sons. L'acte phatique, c'est la production de vocables ou mots, c'est-à-dire de sons d'un certain type appartenant à un vocabulaire et se conformant à une grammaire. L'acte rhétique, enfin, consiste à employer ces vocables dans un sens et avec une référence plus ou moins déterminés" (J. L. Austin, 1970, pp.109-110).

Enfin, le sous-acte perlocutionnaire est l'effet provoqué par le fait de dire quelque chose.

Pour résumer la définition de l'acte de langage donnée par J. L. Austin, nous proposons le schéma suivant:

micro-acte phonétique
sous-acte locutionnaire
micro-acte phatique → les significations
micro-acte rhétique

la valeur verdictive
la valeur exercitive
L'acte de langage
sous-acte illocutionnaire
la valeur promissive → les valeurs
la valeur comportative
la valeur expositive

sous-acte perlocutionnaire → les effets[2]

La "théorie des valeurs illocutoires" de J. L. Austin a inspiré beaucoup de linguistes et de philosophes. Quant aux contributions qu'apportent ses recherches à nos études sur les connecteurs, nous pouvons dire qu'elles nous servent de base théorique, parce que (1) J. L. Austin a disséqué l'acte de langage en des dispositifs très fins. Ce qui nous permet une vue claire dans notre corpus constitué de rédactions d'étudiants. (2) La théorie de J. L. Austin nous permet aussi d'envisager la pertinence des actes de langage et leurs interactions. L'étude des interactions entre les actes de langage nous conduira à l'étude de l'emploi des connecteurs.

1.1.2. *Les contributions de P. Charaudeau: la sémiolinguistique*

La sémiolinguistique de P. Charaudeau a pour objectif de voir comment l'acte de langage est mis en scène à partir du signe linguistique. Elle prend appui sur la linguistique classique, sur la sémiologie, sur l'ethnographie de la communication et sur la pragmatique. D'après P. Charaudeau, l'acte de langage est réalisé par plusieurs protagonistes; il se compose de deux circuits de communication: (1) le circuit de la parole configurée à l'intérieur duquel se trouvent des êtres de parole qui sont institués en images de JEé (sujet énonçant) et TUd (destinataire); (2) le circuit externe à la parole configurée où se trouvent des être agissants qui sont institués en images de JEc (sujet communiquant) et TUi (interprétant).

Les deux circuits de l'acte de langage nous font remarquer la distinction bipolaire de chacun des protagonistes: JEc - JEé et TUd - TUi. Le JEé est un sujet de parole (comme le TUd) réalisé dans la parole configurée; il est toujours une image occultant plus ou moins le JEc. Le TUd est un sujet de parole dépendant du JEé; le TUI est un sujet agissant indépendant du JEé.

Cette distinction raffine l'analyse de l'acte de langage et donne une interprétation plus claire de la compétence communicative composée de trois sous-compétences: la sous-

---

[2] Ce schéma est une synthèse des huitième et douzième conférences de J. L. Austin. Les termes de *valeur verdictive*, *valeur exercitive* et d'autres sont dûs à la douzième conférence de l'auteur (voir J. L. Austin, 1970, p.153).

compétence linguistique constituée par les différents ordres d'organisation de la matière langagière, la sous-compétence situationnelle surdéterminant les protagonistes de l'acte de langage à travers le contrat de parole, et la sous-compétence discursive constituée par des stratégies discursives en vue d'un effet de fiction ou de réel (P. Charaudeau, 1983, pp. 85-86).

Les recherches de P. Charaudeau apportent aussi une contribution à notre étude des connecteurs. D'après P. Charaudeau, la mise en scène de l'acte de langage dépend de quatre ordres d'organisation de la matière langagière. Ce sont: (1) un appareil énonciatif tourné vers les protagonistes, et où s'organisent les places de ces protagonistes; (2) un appareil argumentatif tourné vers le Il (ce dont on parle) et où s'organise l'univers de discours en opérations de pensée de type cognitif; (3) un appareil narratif tourné vers le Il, et où s'organise l'univers de discours du point de vue des actions humaines et de leur qualification; (4) un appareil rhétorique tourné vers le langage, et où s'organisent des opérations de type morpho-sémantique (op. cit., p. 58).

Nous pouvons relever des connecteurs dans les quatre appareils discursifs précités. Mais la répartition pourrait varier d'un appareil à l'autre. Nous examinerons ci-dessous chacun des appareils pour voir leurs particularités respectives.

L'appareil énonciatif et l'appareil narratif sont théoriquement les lieux principaux où s'inscrivent les déictiques qui ont pour fonctions de mettre le discours dans une situation spatio-temporelle; et ces deux appareils impliquent des comportements allocutif, élocutif et délocutif[3]. Le comportement élocutif et le comportement délocutif nous permettent de voir la manière dont le JEé situe le Il. Lorsque les protagonistes susmentionnés sont mis en scène, les déictiques ont les plus hautes fréquences. Par exemple:

(1) *Je t'*interdis de parler! (*te*, déictique qui signale un comportement allocutif)

(2) *Je* pourrais *le lui* dire. (*je*, déictique qui signale un comportement élocutif)

(3) *Il* partira *demain*. (*il* et *demain*, déictiques dans l'appareil narratif, qui impliquent un comportement délocutif)

L'appareil argumentatif est le lieu principal où s'inscrivent les connecteurs du fait que c'est là le lieu où s'organise l'univers de discours en opération logico-linguistique. Nous pouvons donc observer les connecteurs (relateurs pour P. Charaudeau) dans différentes sous-catégories de l'appareil argumentatif. Par exemple:

(1) Christiane est allée au cinéma *avec* Jeanie. (*avec*, connecteur d'association)

(2) Je ne sais s'il est sincère *ou* s'il joue la comédie. (*ou*, connecteur de disjonction)

(3) Il est fort, *mais* bête. (*mais*, connecteur d'opposition ou de restriction)

(4) Les uns chantaient sans danser *et* les autres dansaient sans chanter. (*et*, connecteur d'opposition)

---

[3] Les termes *allocutif*, *élocutif* et *délocutif* se trouvent dans l'ouvrage de P. Charaudeau. Pour celui-ci, le comportement allocutif "se caractérise par le fait qu'il dit quelque chose sur le rapport JE-TU (le JE et le TU sont en prise directe l'un sur l'autre)" (P. Charaudeau, 1983, p.60). Le comportement élocutif "se caractérise par le fait qu'il dit quelque chose sur la façon dont le JEé situe le IL, et donc sur la façon dont le JEé s'engage dans l'accomplissement de son acte d'énonciation" (Op. cit. p.61). Le comportement délocutif se caractérise par le fait qu'il dit quelque chose "comme si le propos énoncé (ILx) existait tel quel sans traces de JEé ni de TUd, comme si cet acte énonciatif était indépendant des sujets énonçant et destinataire" (op. cit. p.63).

Les quatre appareils discursifs distingués par P. Charaudeau nous donnent des bases pour analyser les actes de langage. Et un discours est composé d'un mélange de ces appareils différents. Quand nous parlons d'un discours argumentatif ou narratif, cela ne veut pas dire que ce discours est purement argumentatif ou narratif, mais qu'il est un discours à prédominance argumentative ou narrative.

1.1.3. *Les contributions d'E. Roulet: structures hiérarchiques et polyphoniques du discours*

E. Roulet (1985) considère le discours comme étant constitué de plusieurs hiérarchies et utilise la notion de "polyphonie" dans son analyse, notion qu'il emprunte, avec d'autres, à Bakhtine[4]. De cette façon, il étudie les connecteurs qui s'articulent sur les hiérarchies différentes du discours.

Pour E. Roulet, le point de départ de l'analyse est une incursion, définie comme une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs. L'incursion est constituée d'échanges. L'échange est constitué d'interventions. L'intervention est constituée d'un acte directeur et d'actes subordonnés. Les relations ou la cohérence de ces hiérarchies différentes sont marquées par quatre degrés différents: zéro, implicite situationnel, implicite conventionnel et explicite (E. Roulet, 1985, p. 30).

En plus des structures du discours qu'il définit ci-dessus, E. Roulet introduit la notion de "polyphonie" pour caractériser les différentes hiérarchies. Selon lui, le discours fait intervenir plusieurs voix, parce qu'il a remarqué que, dans le parler courant de tout homme vivant en société, la moitié au moins des paroles prononcées sont celles d'autrui transmises à tous les degrés possibles d'exactitude et d'impartialité (op. cit. p. 70). La structure polyphonique est ainsi une des caractéristiques du discours qui se marquerait par des traces à la surface linguistique, et l'analyse de l'emploi de connecteurs nous permet d'observer cette caractéristique polyphonique du discours. Inversement, si nous cherchons à faire une analyse pertinente de l'emploi de connecteurs dans le discours, nous devons tenir compte de la caractéristique polyphonique du discours. Par exemple, dans les deux énoncés suivants, les propositions introduites par *puisque* et *car* ont des sens différents:

(1) Vous pouvez partir, *puisqu'*il est tard.

(2) Vous pouvez partir, *car* il est tard.

Dans le premier exemple, le connecteur *puisque* introduit une proposition polyphonique (celle de l'interlocuteur), mais le locuteur ne prend peut-être pas la responsabilité de la vérité de cette proposition. Dans le deuxième exemple, le connecteur *car* introduit aussi une proposition

---

[4] Pour M. Bakhtine, la polyphonie désigne le fait que le discours "fait intervenir plusieurs voix" (E. Roulet, 1985, p.69): elle désigne (a) "la diversité des voix" dans une conversation; (b) "la pluralité des voix au sein d'un seul énoncé"; (c) "la reprise et l'intégration du discours de l'interlocuteur dans le discours du locuteur" (op. cit. pp.69-71). E. Roulet considère le point (c) comme "une dimension fondamentale du discours qui devrait être distinguée de la polyphonie" (op. cit. p.70), et il la qualifie du terme de "diaphonie" (op. cit. p.70). Il dit par ailleurs que la structure diaphonique mérite une étude approfondie, parce qu'elle présente "une des traces privilégiées de la négociation des points de vue qui caractérise toute interaction" (op. cit. p.71).

polyphonique (celle de l'interlocuteur), mais le locuteur considère comme vraie cette proposition. Nous pouvons voir par ces exemples que le sens d'un connecteur dans le discours est lié à la notion de polyphonie, et dans l'analyse de notre corpus, cette notion nous est nécessaire.

L'ouvrage d'E. Roulet consacre un grand nombre de pages à l'étude des connecteurs, desquelles nous pouvons nous inspirer. Selon E. Roulet, les connecteurs se subdivisent en trois catégories: les marqueurs métadiscursifs, les marqueurs de structuration de la conversation et les connecteurs interactifs (nous y reviendrons dans 1.2).

1.1.4. *Les contributions de H. P. Grice: principe de coopération et implication du discours*

H. P. Grice analyse le discours au niveau sémantique. Il fait remarquer que la logique de la langue naturelle est différente de la logique formelle; il arrive même qu'elles entrent en conflit: les règles qui conviennent à la logique formelle peuvent ne pas convenir à la langue naturelle, et vice versa. Par exemple:

- Le dîner est prêt?
- Presque.

La réponse n'est pas logique au point de vue de la logique formelle, parce qu'on aurait dû répondre *oui* ou *non*. Mais au point de vue de la langue naturelle, elle est logique. Alors quelle est la différence entre ces deux logiques? H. P. Grice fait remarquer que les grandes particularités de la langue naturelle sont les implications. Par exemple: A et B parlent d'un ami commun C qui travaille pour le moment dans une banque. A demande à B comment marche le travail de C, et B répond: "Oh, pas mal je crois, il s'entend bien avec ses collègues et on ne l'a pas encore mis en prison." Beaucoup d'interprétations sont possibles, par exemple (1): C'est justement le genre de personne à céder à la tentation que lui offre ce métier; (2) les collègues de C sont vraiment des gens très désagréables et perfides. Pour identifier ce que le locuteur veut dire, il faudrait bien connaître la situation de l'acte d'énonciation.

H. P. Grice distingue les implications des langues naturelles en deux catégories: (1) les implications conventionnelles, et (2) les implications non conventionnelles ou conversationnelles. Les implications conventionnelles sont souvent marquées par des connecteurs; par exemple:

(1) Il est chinois, il est *donc* travailleur. (implication d'une conséquence avec *donc*)

(2) *Comme* il est malade, il ne viendra pas en classe. (implication du type de cause à effet avec *comme*)

(3) Vous réussirez *à condition que* vous continuiez. (implication du type de restriction avec *à condition que*)

Mais la cohérence des implications conversationnelles est assurée autrement que celle des implications conventionnelles. Toujours pour H. P. Grice, le principe général de la communication est le principe de coopération (CP), c'est-à-dire que chaque participant reconnaît dans les

échanges un ou des buts communs (ou une direction acceptée par tous). Ce but, ou cette direction, peut être fixé dès le départ ou bien peut apparaître au cours de l'échange. Et à chaque stade, certaines manoeuvres conversationnelles seraient rejetées comme inappropriées du point de vue conversationnel. Par exemple, au cours de la réunion, on n'a pas toujours l'occasion de déposer une proposition; ou au téléphone, on oublie ce qu'on voulait dire au début; tous ces phénomènes témoignent du rejet de propos inappropriés.

Alors comment fonctionne le principe de coopération dans le discours? H. P. Grice a relevé quatre catégories: la catégorie de quantité, la catégorie de qualité, la catégorie de relation et la catégorie de modalité (H. P. Grice, 1979, p. 61).

La catégorie de qualité veut que notre discours contienne autant d'information qu'il est nécessaire et que ce discours ne contienne pas plus d'information qu'il n'est pas nécessaire. La catégorie de qualité veut que nous n'affirmions pas ce que nous croyons être faux, et ce pour quoi nous manquons de preuves. La catégorie de relation veut que nous parlions à propos. La catégorie de modalité veut que nous soyons clairs et que nous suivions les règles sociales de communication (op. cit., p. 61).

Ce qui est plus intéressant, c'est que H. P. Grice a remarqué que si ces principes sont violés, deux effets sont possibles: (1) la communication échoue ou (2) il se produit un effet stylistique; par exemple:

A: Comment trouves-tu ce monsieur?

B: Il fait beau hein!

Dans cette conversation, B refuse de jouer le jeu de parler à propos. Ce refus peut insinuer que ce monsieur est désagréable, ou que A est indiscret de poser une telle question. Nous voyons par là combien la cohérence du discours est variée et complexe et combien la logique ou la cohérence de la langue naturelle est différente de la logique formelle.

L'analyse de H. P. Grice nous permet d'observer comment fonctionnent les implications du discours et quelle place peuvent occuper les connecteurs dans ces implications.

1.1.5. *Les contributions de G. Kleiber: la logique modale dans le discours*

Quand nous mettons en contraste le discours chinois et le discours français, nous pouvons remarquer un fait évident: la logique modale se réalise par des procédés linguistiques différents dans les deux langues. Les recherches de G. Kleiber nous permettent d'étudier cette différence d'articulation du discours et la différence d'emploi de connecteurs dans les deux langues pour découvrir les difficultés de nos étudiants chinois.

La logique modale donne une partie du sens du discours et elle marque l'action exprimée dans le discours par des degrés différents de possibilité-nécessité (J. Dubois, 1973, p. 319). Les formes linguistiques françaises qui servent à marquer la logique modale sont principalement les verbes modaux *pouvoir* et *devoir*, les temps verbaux comme le présent, le futur, le passé; et les adverbes modalisateurs comme *peut-être, sans doute*.

Dans son étude sur le verbe français *pouvoir*, G. Kleiber a découvert le fait que ce verbe peut exprimer une logique modale plus complexe qu'on ne l'imaginait (G. Kleiber, 1981, p. 190). Par exemple:

Les Alsaciens peuvent être obèses.

Les descriptions sémantiques de *pouvoir* en français reconnaissent généralement à ce verbe trois sens ou effets de sens: la capacité, la permission et la possibilité. Alors nous avons trois interprétations de l'exemple ci-dessus: (1) Les Alsaciens sont capables d'être obèses. (2) Les Alsaciens ont la permission d'être obèses. (3) Les Alsaciens ont la possibilité d'être obèses. A ces trois interprétations traditionnelles, G. Kleiber en ajoute une quatrième dite "sporadique": (4) Les Alsaciens sont parfois obèses, dont le verbe *pouvoir* joue le rôle d'un adverbe de qualification existentielle tel que "parfois". Cette remarque de G. Kleiber est intéressante pour nous du fait qu'elle montre que le verbe français *pouvoir* et l'adverbe français *parfois* sont sémantiquement interchangeables pour exprimer une même logique modale; en d'autres mots, une même logique modale peut être exprimée par des formes linguistiques différentes en français. Nous avons ainsi encore plus de raisons pour soutenir que dans des langues différentes, comme le chinois et le français, la modalité logique s'exprime différemment. Cette différence mérite toute notre attention, surtout en analyse différentielle (observation de la différence d'articulation de discours dans les langues différentes afin d'étudier l'emploi des connecteurs).

Nous avons passé en revue diverses recherches qui apportent des contributions à la théorie des actes de langage, à laquelle se réfère notre recherche. Cette théorie constitue la base de notre étude parce que, comme nous l'avons montré dans les pages qui précèdent, elle est apte à décortiquer le discours ou l'acte de langage en des sous-actes (le sous-acte locutionnaire, le sous-acte illocutionnaire et le sous-acte perlocutionnaire) et en des composantes minimales (la distinction bipolaire des interlocuteurs, les deux circuits communicatifs, la polyphonie du discours et les implications), et que, nous pouvons, grâce à ces distinctions, examiner l'articulation des connecteurs et les difficultés des étudiants à les utiliser. Toujours dans le cadre théorique, nous définirons, dans la rubrique suivante, les objets de notre recherche: la cohérence et les connecteurs.

1.2. ***Définition de la notion de cohérence***

Les actes de langage sont des unités minimales du discours: ils se combinent en discours selon les règles de cohérence. Ces règles de cohérence que J. Cortès compare à "celles de grammaticalité pour la phrase" (J. Cortes, 1985, p. 31) peuvent être observées dans trois approches différentes: approche thématique, approche sémantique et approche pragmatique (op. cit., pp. 31-33). Nous choisissons la troisième approche à cause de son efficacité théorique et pratique pour notre recherche, ainsi que nous l'avons expliqué à la fin de la rubrique précédente.

Les recherches d'E. Roulet donnent plus de détails en définissant la notion de cohérence du discours. Pour lui, le discours est une structure hiérarchisée en (1) échange, (2) intervention, (3) acte de langage, (4) acte directeur et (5) acte subordonné. Et l'articulation de ces hiérarchies du discours constitue la cohérence qui doit être assurée par quatre conditions: (1) la condition thématique, (2) la condition de contenu propositionnel ou sémantique, (3) la condition illocutionnaire, et (4) la condition d'orientation argumentative (E. Roulet, 1985, pp.42-43). Toujours pour E. Roulet, la cohérence discursive se manifeste à quatre degrés différents: zéro, implicite

conversationnel, implicite conventionnel et explicite (op. cit. p.30). Notre recherche se situe en principe au quatrième degré, du fait que les connecteurs, en tant qu'objets principaux de notre étude, sont des marqueurs servant à expliciter les relations interactionnelles et interactives entre les constituants du discours. Les trois autres degrés sont inévitablement impliqués de temps en temps dans notre analyse, puisque la cohérence discursive est assurée par les quatre degrés "entrelacés" (voir p.242).

Quand nous passons en revue les recherches précédentes sur la cohérence du discours, nous pouvons remarquer que certains linguistes distinguent la notion de cohérence de celle de cohésion. Pour H. G. Widdowson (1981), la cohérence assure le développement illocutionnaire du discours, la cohésion assure le développement propositionnel au niveau de la linguistique formelle. Pour D. Slakta (1975), la cohérence s'ordonne au plan du discours, la cohésion se détermine linguistiquement au plan du texte. Cette distinction, toutefois, n'est pas respectée par tous les chercheurs vu la complexité et le chevauchement des deux notions.

Les recherches sur la cohésion du texte ou la cohérence du discours datent de la Grèce antique. Les rhétoriciens grecs ont beaucoup travaillé sur la logique du discours: ils décrivent la génèse d'un discours en différentes phases telles que l'invention, la disposition, l'élocution et l'action. Ils prévoient aussi un plan-type pour les discours: l'exorde, la narration, la confirmation et la péroraison.

En 1660, l'ouvrage d'A. Arnaud, *Grammaire générale et raisonnée*, voit le jour. Cet ouvrage expose d'une manière systématique les procédés grammaticaux assurant la cohésion propositionnelle. Selon cette grammaire, la langue comporte deux étages: l'étage non manifeste des structures logiques et l'étage des marques formelles. Ce qui est intéressant, c'est cette mise en évidence de la logique à l'égard de la forme linguistique.

En 1936, *Le Bon Usage* de M. Grevisse apporte de nouvelles contributions à ces recherches. M. Grevisse distingue neuf propositions subordonnées de fonctions différentes: propositions temporelle, locative, causale, finale, consécutive, concessive, hypothétique, comparative, circonstancielle.

Mais jusque là, les recherches ne s'étaient limitées qu'à la forme et à la microstructure (sans envisager le texte dans sa globalité). C'est avec l'apparition de l'analyse moderne du discours que les recherches sur la cohésion et la cohérence ont pu se développer davantage.

En 1970, I. Bellert aborde le problème de la cohérence, sans tenir compte de la distinction cohésion / cohérence. Pour elle, l'interprétation sémantique de chaque phrase dépend du contexte précédent. Une condition nécessaire à la cohérence du texte réside schématiquement dans le fait de la répétition: la structure logico-sémantique de chaque phrase est telle qu'au moins un item lexical contenu en elle se trouve également à l'intérieur des phrases précédentes. I. Bellert prend l'exemple suivant:

> Le fils le plus âgé d'Anne a quitté Varsovie pour étudier à la Sorbonne.

L'auditeur peut en tirer un ensemble de conclusions:

a) Anne a un fils.

b) Anne a plus de deux enfants et a plus d'un fils.

c) Le fils le plus âgé était à Varsovie auparavant.

d) Le fils le plus âgé est allé en France.

e) Le fils le plus âgé est étudiant, chercheur ou artiste.

f) Le fils le plus âgé a achevé ses études secondaires.

On peut, par cet exemple, constater que les conclusions sont de deux types différents: le premier type (a, b) est tiré de la sémantique de la phrase en dehors de toute situation; le deuxième type (c,d,e,f) relève d'une connaissance du monde (situation). On peut donc conclure qu'un énoncé n'a de cohérence que si l'on fait intervenir la totalité de la situation discursive à travers une connaissance du monde.

En 1976, M. A. K. Halliday et R. Hasan ont publié leur ouvrage *Cohesion in English*. Ces linguistes ne parlaient que de la cohésion qu'ils définissent comme suit:

"La cohésion est un concept sémantique, elle désigne les relations de sens qui existent à l'intérieur du texte... La cohésion apparaît quand l'interprétation d'un élément du discours dépend d'autres éléments" (M. A. K. Halliday et R. Hasan, 1976, p.4).

Pour éclairer cette définition, on peut prendre les déictiques comme exemples. (pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, 1980)

M. A. K. Halliday et R. Hasan proposent en outre de distinguer la cohésion grammaticale de la cohésion lexicale. La première englobe ce que les auteurs appellent la référence, la substitution, l'ellipse, la conjonction. La deuxième contient la répétition, la synonymie, les mots généraux.

On constate par là que leur ouvrage se limite à une étude du fonctionnement du texte au niveau grammatical et lexical, la situation n'étant pas prise en considération.

T. A. Van Dijk (1973) donne plus de précision à la recherche sur la cohérence. Il distingue quatre approches. La première approche consiste en une grammaire textuelle formelle dont l'objectif principal est d'étudier les relations formelles: diaphore (anaphore, cataphore), pronom, temps verbaux, définitivisation (articles), topic / comment, présupposition, implication (T. A. Van Dijk, 1973, p.182). Pour lui, qui s'en tient à la position de la grammaire générative, tout porte à croire que le sujet parlant connaît les règles qui sous-tendent ces relations.

La deuxième approche consiste en une grammaire de sémantique générative dont l'objectif est d'étudier la structure profonde du discours (ou la macro-structure). Il écrit:

"Il est fort impossible que la cohérence textuelle soit déterminée seulement à ce niveau des relations interphrasiques. Une série d'arguments décisifs, linguistiques et psychologiques, peuvent être apportés pour soutenir l'hypothèse selon laquelle la cohérence textuelle est définie aussi à un niveau de macro-structure. Ce niveau, qu'on peut aussi identifier avec la structure profonde d'un texte, spécifie un contenu global du texte déterminant la formation globale des représentations sémantiques des phrases successives. Sans une telle macro-structure et les règles qui la sous-tendent, la cohérence du texte serait seulement superficielle et linéaire" (op. cit. p. 189).

La troisième approche consiste en une analyse logique dont l'objectif est d'étudier les relations purement logiques du texte. T. A. Van Dijk s'explique: "une phrase est cohérente avec une phrase précédente si ses conditions de vérité dépendent de la vérité de cette phrase précédente" (op. cit., p. 207).

La quatrième approche est l'approche de la pragmatique que développe la théorie des actes de langage dont il est question dans notre recherche.

La synthèse de T. A. Van Dijk permet de voir que les recherches sur la cohésion / cohérence s'orientaient dans diverses directions. Ainsi, cette synthèse a mis au moins un fait en évidence: il est nécessaire de dépasser la limite formelle dans les recherches sur la cohérence du discours, mais il ne faut pas oublier les résultats de recherches formelles.

H. Isenberg, de son côté, en langue allemande, concilie la forme et le contenu, en dressant une liste de relations interphrastiques: thématisation, liaison causale, liaison de motif, diagnostic, spécification, groupement métalinguistique, liaison temporelle, liaison de présupposé (Ce garçon est allé au cinéma. Quelqu'un lui a donné de l'argent.), contraste, concordance question-réponse, comparaison, correction d'émission précédente (D. Maingueneau, 1976, pp. 172-173).

1.3. *Définition de la notion de connecteurs*

Les connecteurs sont des marqueurs relationnels qui articulent deux actes de langage. Sur le plan syntaxique, les connecteurs sont pour la plupart des conjonctions, des adverbes et des locutions adverbiales. E. Roulet classe les connecteurs en trois grandes catégories: (1) les marqueurs métadiscursifs (Est-ce que je peux vous poser une question? ... Je voudrais vous dire quelque chose...); (2) les marqueurs de structuration de la conversation (alors, ben, bon, voilà...); (3) les connecteurs interactifs (mais, car, puisque...).

En tenant compte des particularités de notre corpus, nous apportons de petites modifications à la classification d'E. Roulet: nous répartissons les connecteurs relevés dans notre corpus en cinq catégories: (1) les connecteurs macro-structurels; (2) les connecteurs argumentatifs; (3) les connecteurs contre-argumentatifs; (4) les connecteurs consécutifs; et (5) les connecteurs réévaluatifs[5]. E. Roulet, dans l'analyse conversationnelle, classe les connecteurs en trois grandes catégories: les marqueurs métadiscursifs, les marqueurs de structuration de la conversation et les connecteurs interactifs qui sont subdivisés en connecteurs argumentatifs, connecteurs contre-argumentatifs, connecteurs consécutifs et connecteurs réévaluatifs. Cette classification est bien conforme à l'analyse conversationnelle; mais comme notre analyse vise plutôt un corpus écrit, les connecteurs que nous avons relevés sont essentiellement des connecteurs interactifs, selon le terme d'E. Roulet, et des connecteurs de structuration du texte, que nous nommons connecteurs macro-structurels. Voilà la raison pour laquelle nous avons fait une classification un peu différente de la sienne.

Les connecteurs ne sont pas les seuls éléments qui assurent la cohérence du discours, mais ils jouent un rôle important dans cette cohérence en s'articulant sur les actes de langage. Par conséquent, quand on étudie la cohérence du discours, on étudie nécessairement l'articulation des connecteurs. Or les connecteurs ont des définitions différentes de celles que nous leur avons données.

Selon certains linguistes, c'est Z. S. Harris qui est le premier à avoir introduit le terme "connecteur" dans son analyse distributionnelle du discours. Pour lui, le connecteur est un

---

[5] Cette classification est dûe à l'ouvrage d'E. Roulet qui regroupe les connecteurs interactifs en quatre catégories: connecteurs argumentatifs, connecteurs contre-argumentatifs, connecteurs consécutifs et connecteurs réévaluatifs. E. Roulet distingue les connecteurs argumentatifs des connecteurs contre-argumentatifs du fait qu'il existe deux genres d'arguments dans le discours: les arguments positifs et les arguments négatifs; ce qui peut être remarqué dans plusieurs schémas de son analyse conversationnelle.

opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase transformée. Par exemple: Les hommes désirent la paix, les hommes réclament la paix--les hommes désirent et réclament la paix. "Et" est un connecteur dans l'analyse distributionnelle. On voit par là que les connecteurs de Z. S. Harris n'ont qu'une valeur propositionnelle et qu'ils n'ont pas de valeur illocutionnaire.

A.-J. Greimas, de son côté, en analyse sémantique du discours, emploie aussi le terme "connecteur", mais dans une acception très différente. Pour lui, le discours est "un ensemble de significations" (A.-J. Greimas, 1966, p. 69); la signification du discours est constituée d'unités sémantiques qu'il appelle isotopies. La cohérence du discours est assurée par la conjonction des isotopies qui se réalise par deux grands procédés: (1) au moyen d'un terme-connecteur; (2) au moyen d'un procédé rhétorique comme la métaphore et le sous-entendu. Sans entrer dans les détails, nous citons un exemple de cet auteur:

> C'était une brillante soirée mondaine, très chic, avec des invités triés sur le volet. A un moment, deux convives vont prendre un peu l'air sur la terrasse:
>
> -Ah! fait l'un d'un ton satisfait, belle soirée, hein? Repas magnifique... et puis jolies toilettes, hein?
>
> -Ca, dit l'autre, je n'en sais rien.
>
> -Comment ça?
>
> -Non, je n'y suis pas allé.

L'histoire possède deux isotopies: le récit-présentation et le dialogue. Les deux isotopies sont liées par le terme-connecteur "toilettes". Dans les cas les plus simples, "l'identité, ou même la simple ressemblance du formant (du terme-connecteur), suffit pour connecter les deux isotopies" (A. J. Greimas, 1966, p.71). Les connecteurs de Greimas n'ont rien à voir avec ceux que nous étudions ici.

R. Jakobson parle aussi de connecteurs, mais ce sont des connecteurs verbaux qui marquent les relations du locuteur avec son énoncé ou son instance énonciative à l'intérieur d'un acte de langage. Par exemple: La voix du verbe caractérise la relation qui lie l'énoncé à ses protagonistes: la voix active ou passive du verbe est un connecteur. Nous ne garderons pas cette définition.

C. Kerbrat-Orecchioni et P. Charaudeau parlent aussi des connecteurs dans leurs ouvrages respectifs. Mais ils n'ont pas fait de recherches approfondies sur ce sujet. C. Kerbrat-Orecchioni n'a signalé que la complexité du problème dans ses recherches sur l'énonciation; elle écrit: "il y aurait beaucoup à dire de ces innombrables connecteurs propositionnels (or, car, donc, cependant, d'ailleurs, toutefois, en effet, etc.) dont le statut syntaxique est aussi problématique que le rôle énonciatif évident (C. Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 120)". Quant à P. Charaudeau, il nomme les marqueurs qui lient les propositions des relateurs.

Parmi ceux qui ont fait des recherches fructueuses sur les connecteurs, nous citerons O. Ducrot (1980), E. Roulet (1985) et J. Moeschler (1985).

O. Ducrot a donné une description détaillée des connecteurs. Pour lui, les connecteurs sont des mots dont le rôle est d'établir un lien entre deux actes de langage. Pour interpréter un énoncé ayant un connecteur noté en PCQ (P = proposition avant le connecteur; C = connecteur; Q = proposition après le connecteur), trois éléments nous sont indispensables: (1) la modalité

(argumentative, contre-argumentative...) des connecteurs; (2) le sens illocutionnaire de la proposition P et de la proposition Q; et (3) la conclusion ou l'orientation argumentative de l'énoncé noté en x. Par exemple:

(1) *Même* Pierre est venu.
En employant *même*, le locuteur se présente comme ne cherchant pas seulement à informer son destinataire de la venue de Pierre; il utilise cette venue pour justifier une certaine chose, laissant entendre l'importance de ce qui s'est passé.

(2) Il faut changer de méthode, *car* le premier essai a échoué.

(3) Il faut changer de méthode, *puisque* ce test est difficile.

Car et *puisque* servent à introduire un argument, mais leurs modalités sont différentes: *car* introduit un argument sur lequel les deux interlocuteurs tombent en accord, tandis que *puisque* introduit un argument avec lequel le locuteur n'est pas nécessairement d'accord.

(4) Pierre est là, mais Jean ne le verra pas.

(5) Pierre est là, mais ça ne regarde pas Jean.

Dans ces deux énoncés, *mais* a une modalité d'opposition. Mais les actes illocutionnaires qu'il oppose sont différents. Dans (4), *mais* oppose deux actes d'information; dans (5) *mais* oppose un acte d'information "Pierre est là" et un acte d'ordre ou de conseil "ça ne regarde pas Jean" à condition que le locuteur suppose que son interlocuteur aille faire venir Jean pour voir Pierre.

Les recherches d'O. Ducrot sont déjà très approfondies et pourraient avoir éventuellement des retombées sur la didactique. Mais il faut toutefois remarquer que les réflexions d'O. Ducrot ne portent que sur la micro-structure du discours, parce qu'il n'envisage pas l'articulation des connecteurs dans la globalité du discours.

Dans le chapitre I, nous avons voulu décrire l'essentiel de la théorie des actes de langage à laquelle s'attache notre recherche. Cette théorie est enrichie, comme nous l'avons constaté dans les pages qui précèdent, par des recherches dans diverses optiques: la philosophie du langage de J. L. Austin, la sémiolinguistique de P. Charaudeau, la logique de la langue naturelle de H. P. Grice, la hiérarchie et la polyphonie du discours d'E. Roulet, ainsi que la logique modale de G. Kleiber. Et selon les principes de cette théorie, nous avons défini les deux notions principales pour notre recherche, celles de cohérence et de connecteurs.

Cette circonscription du cadre théorique est nécessaire à notre recherche parce qu'elle nous permet de nous fonder sur un champ d'action. Mais comme les recherches que nous venons de citer s'orientent plutôt vers des problèmes purement théoriques, leurs contributions ne peuvent pas entièrement satisfaire aux objectifs spécifiques de notre recherche; il nous reste encore des problèmes théoriques et pratiques à résoudre: par exemple, est-il possible d'adapter cette théorie à la didactique des langues? et si oui, dans quelle mesure?

Voilà autant de problèmes qui se posent aux didacticiens. Nous jugeons donc nécessaire de faire état, dans le chapitre suivant, des recherches des didacticiens sur la pratique en classe de cette théorie des actes de langage.

2

État de la question

Comme notre travail porte essentiellement sur l'expression écrite de nos étudiants, il est nécessaire de faire l'état des recherches précédentes sur ce sujet. V. Zamel estime que "writing teachers take at least 20 to 40 minutes to comment on an individual paper, and spend a great deal of time responding to their students' papers" (V. Zamel, 1985, p. 80). Et certains professeurs de l'écrit se qualifient d'une expression ironique "Tired Dog". Ce sont des plaintes et des critiques. Alors, est-ce que ces professeurs se fourvoient dans leur travail? Oui, mais... "Oui", parce que dans l'enseignement de l'écrit se posent toujours les mêmes problèmes tels que: comment motiver les étudiants à écrire? Comment répondre à leur écrit? "Mais...", parce que malgré toutes les difficultés auxquelles font face les professeurs et les étudiants, l'enseignement de l'écrit marche toujours tant bien que mal.

2.1. Un aperçu schématique sur l'enseignement de l'écrit

L'enseignement de l'écrit, comme n'importe quel enseignement, est souvent parsemé de difficultés. Dès l'antiquité, les rhétoriciens ont commencé à enseigner l'"art du discours" avec des figures rhétoriques pour plaire, convaincre et émouvoir. Le plus grand souci des enseignants était de faire répéter ou de faire imiter les modèles enseignés. Cette approche exerce encore des influences jusqu'à nos jours: on trouve encore des ouvrages qui privilégient la rhétorique ou les figures rhétoriques.

Bien que son enseignement porte des fruits, la rhétorique n'est pas la seule matière à être enseignée. Depuis longtemps, à cause de l'efflorescence de la littérature, surtout à partir du 19e siècle, l'enseignement de l'écrit a pris un espace de plus en plus large: on insiste non seulement sur la rhétorique, mais aussi sur le "bien écrire". Voilà comment M. Courault l'explique dans son ouvrage. "De l'étude du mot à celle de l'image; de la stylistique de la proposition à celle de la phrase complexe, il (l'art d'écrire ou le bien-écrire) mène l'élève de la description et du récit à la dissertation littéraire" (M. Courault, 1956, p. 1).

Trente ans plus tard, cette position est toujours vivante. Les nombreuses rééditions des ouvrages de Legrand, *La stylistique française*, et de M. Courault, *Manuel pratique de l'art d'écrire*, qui sont aussi les favoris des enseignants de français en Chine, en sont les témoins.

Cependant, depuis les années 60, les recherches de la sociolinguistique et de la pragmatique ont soufflé de l'air frais dans l'enseignement de l'écrit. Tenant compte des inconvénients des approches précédentes et se basant sur une analyse des besoins de communication, D. Baril et J. Guillet (1972) ont proposé une approche nouvelle dans leur ouvrage

Techniques de l'expression écrite et orale. Ils combinent la compréhension et l'expression et proposent de faire écrire les apprenants selon leurs besoins de communication: résumé, compte rendu, rapport, procès-verbal.

L'ouvrage de D. Baril et J. Guillet élargit l'horizon pour les professeurs de l'écrit en ce qui concerne les stratégies pédagogiques et remédie quelque peu à l'impuissance de l'enseignement de l'écrit qui se limite au style et ne se base que sur les oeuvres littéraires.

Les ouvrages que nous avons cités ci-dessus sont plus centrés sur les stratégies pédagogiques que sur les recherches théoriques. C'est depuis les années 60 et grâce aux apports de la pragmatique que nous avons vu apparaître des ouvrages de recherche théorique plus approfondie sur l'enseignement de l'écrit.

En France, S. Moirand (1979) avance la thèse selon laquelle la compétence de l'expression-compréhension dépend de trois sous-compétences: la sous-compétence linguistique, la sous-compétence extralinguistique et la sous-compétence discursive. Elle propose des situations d'écrit en classe pour développer les trois sous-compétences chez les étudiants. M. Charolles, J.-M. Adam et F. Fillol prennent l'initiative d'envisager l'écrit pédagogique du point de vue de la cohérence et de la cohésion et proposent aux enseignants de développer chez les étudiants la sous-compétence discursive dans l'expression-compréhension écrite (*Langue française*, no 38, 1978).

En Angleterre, H. G. Widdowson (1978) fait remarquer que la capacité à produire des phrases n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants parce que "connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication" (H. G. Widdowson, 1978, p. 11). A partir de là, il propose de distinguer la notion d'usage de celle d'emploi; l'usage indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa connaissance des règles linguistiques; l'emploi indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa capacité à se servir de sa connaissance des règles linguistiques pour communiquer efficacement (op. cit., p. 14). Introduisant la théorie des actes de langage dans les réflexions pédagogiques, il affirme que lorsque les individus produisent une phrase dans le cours d'une communication normale, ils font simultanément deux choses: ils expriment une certaine proposition, et en même temps ils accomplissent un acte illocutionnaire (op. cit., p. 32). Et quand quelqu'un accomplit un acte illocutionnaire, il est nécessaire que son énoncé soit approprié à la situation de communication où il se trouve, et aux autres énoncés qui précèdent ou qui suivent; il faut donc que les énoncés soient cohérents. H. G. Widdowson propose donc d'introduire la notion de cohérence et de cohésion dans l'enseignement des langues.

En Amérique du Nord, des linguistes et des didacticiens essaient aussi d'introduire et d'utiliser en classe les résultats de recherches sur les actes de langage. En ce qui concerne l'enseignement de l'écrit, J.-P. Béland (1983) écrit: "la lecture ne peut plus être vue en classe comme la simple application d'une grille grammaticale ou rhétorique sur des éléments textuels isolés, mais comme l'instauration progressive, chez le lecteur, d'une combinatoire portant sur des réseaux discursifs intégrés" (J.-P. Béland, 1983). Et il avance trois hypothèses pour une investigation du processus de la compréhension d'un texte en tant que texte cohérent: (1) En apprentissage, tout "calcul interprétatif" de l'élève sous-tend que les notions de langue et de discours, bien que distinctes, sont posées en continuité dans l'acte de communication que constitue la lecture. (2) En apprentissage, le texte se donne d'abord comme objectif de lecture avant que d'être objet

d'étude. (3) En apprentissage de la lecture, toutes les variables pragmatiques sont dépendantes. Ces hypothèses, basées sur la pragmatique, tentent d'ouvrir de nouvelles perspectives à la compréhension écrite.

N. Villa (1983), pour sa part, essaie d'observer la dimension pragmatique des erreurs. Elle a remarqué chez des étudiants deux types d'erreurs: (1) Le choix de modalités erronées dans des situations données: des étudiants commettent ces erreurs parce qu'ils ne tiennent compte ni des conventions sociales, ni des relations entre les interlocuteurs. (2) Le fait de ne pas produire le sous-acte illocutionnaire voulu. On voit par là que N. Villa a nuancé la vision traditionnelle des erreurs qui n'étaient envisagées que selon les normes grammaticales.

Toujours au niveau des actes de langage, J. Schachter et W. Rutherford (1979) ont remarqué, après une observation de l'apprentissage de l'anglais par des étudiants chinois et japonais, que le concept traditionnel d'erreur doit être élargi. Ils ont observé que (1) les constructions anglaises d'extraposition étaient presque exclusivement utilisées par les étudiants japonais pour former des déclarations "génériques" destinées à servir de cadres pour les futurs sujets. Par exemple: (a) It is very unfortunate that prosperity of our country only results from a sacrifice of workers. (b) It is a tendancy that such friendly restaurants become less in the big city (J. Schachter, 1979, p. 9). (2) Les constructions anglaises existentielles étaient presque exclusivement utilisées par les étudiants chinois pour introduire de nouvelles références qui peuvent alors servir de topique. Par exemple: (a) There is a tire hanging from the roof served as their playground. (b) There were many new patriots in my country gathered together and established a new country (op. cit., p. 9).

D'après cette observation, nous pouvons constater que les études portant sur l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue seconde doivent envisager le champ du discours, parce qu'il existe d'autres influences plus subtiles que celles de la grammaire formelle, dont les manières d'articuler les actes de langage. Nous devons donc prendre conscience que toute recherche qui prétend éclairer les processus dynamiques de l'acquisition de langues doit "concentrer son attention sur cette propriété particulière qui fait de la langue elle-même un processus dynamique, à savoir le discours" (op. cit., p. 1).

Ce bref aperçu de l'enseignement de l'écrit en français ou en langues occidentales nous permet de remarquer que, depuis qu'on essaie de mettre en valeur les résultats de recherches en théorie des actes de langage, de plus en plus de didacticiens considèrent la cohérence discursive comme une compétence à enseigner, et de plus en plus de didacticiens ont nuancé leur manière de considérer les erreurs des étudiants: des recherches sont entreprises, mais celles sur l'emploi des connecteurs, un des principaux procédés de cohérence, sont rares.

2.2. L'emploi des connecteurs dans l'enseignement de l'écrit

Nous constatons, à partir de ce qui précède, que la dimension pragmatique attire davantage l'attention des didacticiens, et que depuis que l'enseignement des langues est envisagé du point de vue de la théorie des actes de langage, de nouvelles problématiques surgissent. Et parmi celles-ci, l'une est l'objectif de notre recherche: la problématique des connecteurs.

Les connecteurs constituent un champ privilégié pour l'observation de l'articulation du discours des étudiants et méritent l'attention des ensseignants; mais ce champ est

négligé dans l'enseignement des langues, les connecteurs étant considérés comme des mots plus simples que ceux d'autres catégories comme les verbes, les adjectifs, les prépositions.

Il y a presque vingt ans, J.-G. Savard avait déjà remarqué l'importance des connecteurs du point de vue de leur fréquence. Il écrit: "... un lexique renferme aussi des mots chargés d'indiquer les relations impliquées dans le discours: on les appelle mots-outils, mots fonctionnels, mots de relation, etc. Les études sur la fréquence ont montré que les mots-outils occupent la moitié du volume de n'importe quel texte." (J.-G. Savard, 1970, p. 34). Il attache une grande importance aux mots-outils puisqu'il écrit: "... la valence des mots-outils est plutôt élevée... En somme, quel que soit l'angle sous lequel on les considère, les mots-outils apparaissent comme indispensables" (op. cit., p. 64).

J. G. Savard démontre la proportion importante des mots-outils dans tous les genres de textes. Mais ce n'est qu'un constat élémentaire, global, qui manque de détails. En effet, les mots-outils sont regroupés sous différentes catégories grammaticales, telles que les pronoms, les adverbes, les prépositions, et les conjonctions; alors comment ces catégories diverses fonctionnent-elles respectivement dans les divers textes énoncés dans les situations diverses? J. G. Savard, vu son intérêt spécifique, ne nous a pas donné de réponse. Pour y répondre en partie, nous montrerons dans notre recherche (1) comment l'emploi des connecteurs varie dans différentes situations communicatives; (2) quels sont les écarts d'emploi quand des étudiants chinois s'expriment en français[6].

En ce qui concerne l'emploi des connecteurs dans la didactique des langues, L. Laforge le tient pour très important; il écrit: "... les éléments qui ont une répartition des plus étendues sont généralement les mots-outils, les adverbes fonctionnels..." (L. Laforge, 1972, p. 165). Abordant le problème de l'apprentissage des mots-outils, il écrit: "Une distinction fondamentale s'impose tout de suite à notre esprit, à savoir qu'il y a certaines catégories de vocabulaire régies par deux mémoires. Les mots-outils sont soutenus par leur fréquence d'emploi, par une sorte d'automatisme, tandis que le vocabulaire concret est un vocabulaire d'intérêt" (op. cit., p. 169).

Les recherches de J.-G. Savard et de L. Laforge montrent que les connecteurs ne doivent pas être négligés dans la didactique des langues. Ce qui implique du coup une question: comment introduire en classe l'explication, l'exercice de l'emploi des connecteurs? Pour ce sujet, nous nous reportons, parmi ceux qui ont fait des essais, à S. Vouvé, C. Dubuisson, et I. Swilla.

S. Vouvé (1983) introduit l'emploi des connecteurs dans la classe de traduction au moyen de l'analyse différentielle qu'elle considère comme un des meilleurs moyens de perfectionner la connaissance des deux langues concernées. Se fondant sur la théorie des actes de langage, et à force de "tourner et de retourner" les exemples qu'elle tirait des travaux d'étudiants, elle a établi des critères pour analyser l'emploi des connecteurs: "place du mot dans la phrase; type de proposition qu'il introduit; possibilité de le remplacer par un autre; présupposé et supposé; omniprésence d'une valeur (sens), ou d'un effet de sens" (S. Vouvé, 1982, p. 46). Selon ces critères, elle essaie de bien faire distinguer aux étudiants les connecteurs français et anglais, et les connecteurs apparemment semblables à l'intérieur des deux langues.

---

[6] Nous ne nous limitons qu'à observer l'emploi des connecteurs qui peuvent être identifiés au niveau lexical comme des conjonctions et certains adverbes. Ces conjonctions ou adverbes ne font qu'une partie des mots-outils, car tout connecteur est un mot-outil, mais le contraire n'est pas vrai.

Parallèlement à J.-G. Savard et L. Laforge, S. Vouvé montre l'importance des connecteurs, mais sous l'angle du sens: les connecteurs jouent un rôle indispensable dans l'expression-compréhension. L'histoire qu'elle raconte le confirme: elle a donné à un groupe d'étudiants un texte bien structuré, d'où elle avait enlevé toutes les articulations, en leur demandant de les remettre; le résultat a été surprenant: pas un n'a vu entièrement l'enchaînement logique (op. cit., p. 44).

C. Dubuisson et L. Emirkanian partent de corpus écrits d'enfants de la deuxième à la sixième année pour vérifier leur hypothèse selon laquelle "l'emploi de la coordination de phrases décroît à mesure que l'emploi des circonstancielles croît" (L. Emikanian et C. Dubuisson, 1981-1982, p. 101). Elles se permettent d'émettre cette hypothèse parce que, pensent-elles, "le passage de la coordination à la subordination est un critère de maturation syntaxique" (op. cit., p. 101). Leur recherche, bien qu'encadrée sur le plan syntaxique, touche déjà au discours, à la compétence discursive des élèves observés, et à l'emploi des connecteurs. Le résultat montre que le problème est beaucoup plus complexe qu'on ne l'imaginait: l'hypothèse n'est pas confirmée. Les élèves progressent autrement. Nous essayons aussi de faire une analyse de ce point dans le chapitre V.

I. Swilla a consacré une thèse à l'analyse de l'emploi de connecteurs français par des étudiants tanzaniens. Au terme de sa recherche, l'auteur affirme que: (1) L'hypothèse selon laquelle les apprenants éprouvent plus de difficultés dans l'emploi de connecteurs logiques que dans l'emploi de connecteurs séquentiels est confirmée. (2) Les statistiques montrent que dans 27% de toutes leurs occurrences dans les rédactions des apprenants les connecteurs sont mal employés. Et comme suggestions aux recherches futures, I. Swilla propose deux points qui nous intéressent: (1) Il serait intéressant de savoir si l'emploi des connecteurs varie selon les situations. (2) On pourrait faire une recherche pour examiner si certaines catégories de connecteurs sont plus fréquentes dans certains types de discours que dans d'autres. Les propositions d'I. Swilla sont à retenir, et nous allons essayer de les vérifier dans notre recherche.

Dans les recherches sur l'enseignement des connecteurs, les auteurs que nous avons cités ont apporté chacun leur contribution. Mais dans ce champ récemment défriché, nous avons beaucoup à faire. J. G. Savard a démontré la proportion importante des mots-outils, mais comment ces mots varient-ils en fonction des composantes différentes de la communication? L. Laforge a montré que le vocabulaire concret est soutenu par l'intérêt, que les connecteurs sont soutenus par leur fréquence d'emploi, et qu'ils ont besoin de deux modes différents d'apprentissage; alors comment fonctionnent ces deux modes? S. Vouvé a eu recours à une analyse différentielle pour faire distinguer les connecteurs français des connecteurs anglais; alors, quelle est l'importance des interférences de la langue maternelle dans l'apprentissage des connecteurs d'une langue étrangère? C. Dubuisson et L. Emirkanian ont infirmé leur hypothèse selon laquelle "le passage de la coordination à la subordination est un critère de maturation syntaxique", alors quel est le processus réel de l'apprentissage de la cohérence discursive? I. Swilla a montré que 27% des occurrences des connecteurs sont incorrects dans les rédactions d'étudiants tanzaniens; alors, quelles sont les difficultés des étudiants? Autant de questions qui se posent. Nous essaierons d'en étudier certaines, en montrant que l'emploi des connecteurs varie (1) en fonction des situations de communication; (2) en fonction de la compétence discursive des locuteurs; (3) en fonction de l'équilibre entre l'intentionnalité communicative et la facilité d'emploi des connecteurs; nous essaierons de montrer également qu'une analyse différentielle nous permettrait de classifier les différents types de difficultés et d'en découvrir les origines.

3

La méthodologie

A partir du cadre théorique que nous avons circonscrit dans le chapitre I, et en vue d'atteindre nos objectifs, il nous est maintenant possible de monter une méthodologie qui nous servira d'instrument de travail. Du point de vue chronologique, la méthodologie de notre recherche s'échelonne en trois étapes: (1) la cueillette du corpus; (2) le dépouillement du corpus; (3) l'analyse des données.

3.1. **La cueillette du corpus**

Le corpus doit être et fiable et susceptible de nous permettre d'observer le processus du développement discursif, notamment le processus de l'apprentissage des connecteurs. Pour répondre à ces exigences, la cueillette s'est effectuée en deux étapes: (1) établissement d'un schéma de travail; (2) mise en application de ce schéma préalablement défini.

3.1.1. ***Etablissement d'un schéma de travail***

Le schéma de travail est un plan préétabli de la cueillette; il est défini en vertu de nos objectifs (voir 0.2.). Il contient les items suivants: (1) la date et la durée de la cueillette; (2) le lieu de la cueillette; (3) la population; (4) l'échantillonnage; (5) les démarches opérationnelles.

3.1.1.1. *La date et la durée de la cueillette*

Le temps de la cueillette a été fixé à trois mois, de mai à la mi-août 1987. C'est à peu près la durée d'un semestre selon le système scolaire de la Chine. Nous avons pu en profiter pour entreprendre nos activités en collaboration avec des professeurs de Beijing.

3.1.1.2. *Le lieu de la cueillette*

Le lieu prévu de la cueillette a été le Département de français de Beijing Foreign Studies University.

C'est à notre avis le meilleur choix. Non seulement c'est l'institution dans laquelle nous sommes professeur mais c'est là que nous avons fait nos études secondaires et universitaires

jusqu'à l'obtention du titre de maître ès lettres -C'est donc dire que le personnel et le fonctionnement pédagogique nous sont familiers et que travailler dans cette institution nous permettait de poursuivre notre recherche dans les conditions les moins problématiques.

3.1.1.3. *La population*

Nous nous sommes proposé de choisir les étudiants de 2e et de 3e années comme sujets d'observation. Ces étudiants sont au nombre de 45, dont 18 en 2e année et 27 en 3e année. Nous les avons choisis parce qu'ils sont dans une étape intermédiaire entre les études élémentaires et les études approfondies. Sur le plan du lexique, ces étudiants ont déjà appris beaucoup de conjonctions et d'adverbes dont certains sont "parmi les connecteurs"; sur le plan de la compétence discursive, leurs stratégies d'expression ne se sont pas encore développées. Cette situation scolaire nous permet de contrôler assez bien notre observation sur l'emploi des connecteurs.

Cela compensait largement à nos yeux le fait qu'ils ne soient que 45 -Il est vrai que plus la population observée est nombreuse moins il y a d'écart statistique, mais nous ne pouvions avoir plus d'étudiants pour le sujet précis de notre recherche.

3.1.1.4. *L'échantillonnage*

Pour être représentatif, l'échantillonnage doit comprendre les deux domaines de l'écrit et de l'oral. Cela fournira des données qui nous permettront de voir la différence d'emploi des connecteurs dans des situations différentes.

L'écrit doit contenir essentiellement deux genres de textes selon J.-P. Bronckart: textes à prépondérance argumentative et textes à prépondérance narrative. Ces variétés nous permettront de voir la différence d'emploi des connecteurs dans différents genres de discours.

Les textes à prépondérance argumentative doivent contenir deux catégories: les uns écrits avant les cours expérimentaux, les autres écrits après ces cours. Ces deux catégories nous permettront de voir s'il est possible d'enseigner la cohérence discursive à travers l'emploi des connecteurs.

3.1.1.5. *Les démarches opérationnelles*

Pour commencer, nous devons faire accepter notre schéma de travail par la Direction du département et certains professeurs, entre autres Mme Dominique Maitrot, professeur invité au Département. Nous avons obtenu toute la collaboration nécessaire.

Avec l'appui de nos collaborateurs, nous devons entreprendre les opérations suivantes:

(1) dispenser des cours expérimentaux de lecture-écriture ayant recours à l'approche communicative pour expliquer aux étudiants l'emploi des connecteurs;

(2) ramasser toutes les rédactions à prépondérance narrative de la 2e année;

(3) ramasser toutes les rédactions à prépondérance argumentative de la 3e année;

(4) ramasser toutes les rédactions d'examen de la 3e année;

(5) assister à l'examen oral de la 3e année pour observer l'emploi des connecteurs à l'oral.

Il est à noter que nos opérations se déroulent plutôt en 3e année, et que nous ne tentons en 2e année que de ramasser les rédactions narratives. Parce que, pendant notre temps de cueillette, la 3e année n'écrit pratiquement pas de rédactions narratives.

3.1.2. *Mise en application du schéma défini*

Grâce à la collaboration des professeurs du Département, nous avons en principe réalisé le schéma défini ci-dessus. Nous avons obtenu 195 copies de rédaction, soit 494 pages (22cm 28cm), toutes manuscrites, et une observation d'emploi des connecteurs pendant l'examen oral de 3e année, qui a duré huit heures en juin 1987 (voir 4.1.). Ceci permettait d'assurer la mise en place de la base de notre analyse.

3.2. **Le dépouillement du corpus**

Il y a deux principes à suivre au cours du dépouillement d'un corpus: (1) il faut être patient; (2) il ne faut pas négliger les détails. La patience est nécessaire parce que nous avons à fouiller dans le corpus du début à la fin sans la moindre défaillance d'attention, en vue d'obtenir des données fiables. Les détails sont nécessaires parce qu'une analyse pertinente doit se baser sur le plus de données possible.

Le dépouillement du corpus s'effectuera en six étapes: (1) la formulation d'un langage de travail; (2) le dégagement des occurrences des connecteurs; (3) le dégagement des données relationnelles; (4) le rejet; (5) l'homogénéisation des facteurs hétérogènes; (6) l'établissement des tableaux statistiques.

3.2.1. *La formulation d'un langage de travail*

Pour travailler dans un corpus hétérogène comme le nôtre, un langage de travail à la fois clair et simple est indispensable pour la présentation des données. Comme on peut le constater dans la rubrique 3.1.1.5, notre corpus contient quatre types différents de matériaux: (1) les rédactions à prépondérance argumentative que les étudiants de 3e année ont écrites durant toute l'année scolaire; (2) les rédactions à prépondérance narrative des étudiants de 2e année; (3) les rédactions d'examen final de 3e année; (4) l'observation d'emploi des connecteurs pendant l'examen oral de 3e année.

Nous désignerons, par commodité, le premier type de matériaux par "volet 1"; le deuxième type, par "volet 2"; le troisième type, par "volet 3"; le quatrième type, par "volet 4".

3.2.2. *Le dégagement des occurrences des connecteurs*

Le dégagement des occurrences des connecteurs constitue la condition préalable à l'établissement des tableaux statistiques. C'est un travail de lecture attentive des matériaux recueillis pour y relever tous les connecteurs et les énoncés dans lesquels ils se trouvent. Dès le début, un problème se pose: comment et où couper les énoncés pour les dégager? Il est question

de contextes. Comme nous l'avons dit dans notre définition, les connecteurs sont parmi les "mots-outils" qui ne prennent leurs sens que dans les situations de discours. La manière de découper nous paraît donc un problème délicat.

Théoriquement, un discours a toujours pour situation d'autres discours. Ces derniers peuvent être un seul énoncé, quelques énoncés, un long discours, un livre, et même des livres. Par exemple, quand E. Zola écrivit "J'accuse", la situation de l'énoncé fut un événement historique: l'affaire Dreyfus qui dura plusieurs années.

Mais les occurrences sont tout de même dégageables, il s'agit seulement de trouver les bons principes pour le dégagement. Voici les nôtres: (1) couper le plus possible en ne gardant que le contexte qui a trait au sens du connecteur; (2) mettre quelques mots entre parenthèses pour résumer le contexte, si nécessaire.

En procédant avec les principes présentés ci-dessus, nous avons dégagé, de façon économique, 536 occurrences de connecteurs du volet 1; 333 occurrences du volet 2; 256 occurrences du volet 3; et 149 occurrences du volet 4 (voir 4.1.2.).

3.2.3. *Le dégagement des données relationnelles*

L'analyse de l'emploi des connecteurs consiste non seulement en une étude sur les connecteurs eux-mêmes, mais aussi en une étude sur les rapports entre les connecteurs et d'autres facteurs supplémentaires. Ceux-ci sont pour notre recherche des données relationnelles, qui sont, par exemple, (1) les occurrences des déictiques; (2) le nombre de lignes de chaque volet; (3) le nombre de copies de chaque étudiant; (4) la note moyenne de chaque étudiant.

Les occurrences des déictiques, en tant qu'un des principaux piliers de la cohérence discursive à côté des connecteurs, nous permettent de calculer la proportion entre les connecteurs et les déictiques dans chaque volet pour une analyse comparative. Le nombre de lignes de chaque volet nous aide à obtenir la proportion entre les fréquences et les lignes de chaque volet. Le nombre de copies de chaque étudiant nous aide à obtenir les fréquences moyennes des connecteurs et des déictiques de chaque étudiant. La note moyenne de chaque étudiant nous permet d'observer s'il y a un rapport de cause à effet entre les fréquences de connecteurs et la qualité de rédaction (voir 4.2.1. et 4.2.2.).

Toutes ces données relationnelles nous aident à observer les différents rapports que les connecteurs entretiennent dans les divers discours; elles sont indispensables à notre analyse.

3.2.4. *Le rejet*

Le rejet consiste à écarter du corpus les faits qui ne sont pas pertinents à l'analyse. Par exemple, dans le volet 2, nous remarquons des rédactions argumentatives qui ne correspondent pas au besoin de notre analyse, nous les rejetons; dans le volet 3, nous avons des copies de 27 étudiants, mais dans le volet 1, nous avons les copies de seulement 19 étudiants: pour une analyse comparative, nous devons rejeter du volet 3 les 8 rédactions de surplus.

3.2.5. *L'homogénéisation*

L'homogénéisation consiste à normaliser les données indispensables, mais qui sont au début réfractaires à l'analyse comparative. Cette opération est obligatoire au dépouillemnt d'un corpus hétérogène. Par exemple, les notes des étudiants sont parfois données sur 100 points, parfois sur 50; pour les comparer, il faut les unifier en comptabilisant sur 50 points (voir 4.2.3.).

3.2.6. *L'établissement des tableaux statistiques*

L'établissement des tableaux statistiques est une opération de calculs et de classification. Cette opération doit être accomplie avec précision. Les principes de cette opération consistent à tirer le plus de données possible en vue de vérifier nos hypothèses, et d'atteindre nos objectifs.

Toutes les démarches achevées, nous avons obtenu les données suivantes:

(1) Les fichiers de chaque étudiant dans les quatre volets, qui comprennent (a) la somme de connecteurs, (b) les fréquences des connecteurs, (c) les fréquences des déictiques;

(2) La somme de connecteurs dans chaque volet;

(3) Les fréquences de chaque connecteur dans chaque volet;

(4) Les connecteurs les plus fréquents (dont la fréquence dépasse la moyenne) de chaque volet;

(5) Les taux d'emplois fautifs et écartés de chaque volet.
(voir 4.2.)

En guise de résumé de la méthodologie du dépouillement du corpus, nous pouvons dire ceci: sur la base du dégagement des connecteurs et des éléments relationnels, nous sommes en mesure de calculer les fréquences, et de mettre en évidence certains rapports que les connecteurs entretiennent avec d'autres éléments dans les discours. Et à partir de ces calculs, nous sommes à même de dresser des tableaux statistiques. Au cours de toutes ces démarches, la classification est importante: elle constitue une condition préalable à la comparaison, laquelle seule nous permet de tirer le plus de leçons possible de notre corpus.

3.3. **L'analyse**

L'analyse nous conduit à atteindre nos objectifs. Elle se base sur toutes les données que nous avons obtenues au cours du dépouillement de notre corpus. Elle comprendra cinq opérations:

3.3.1 *La poursuite du premier objectif*

En vue d'atteindre notre premier objectif nous procèderons à trois analyses comparatives des données statistiques: (1) comparaison des données de l'écrit et de l'oral; (2) comparaison des données de l'examen et de celles des exercices; (3) comparaison des données des rédactions à prépondérance argumentative et des rédactions à prépondérance narrative.

3.3.2. *La poursuite du deuxième objectif*

La poursuite du deuxième objectif seront entreprises à travers deux analyses comparatives des données: (1) comparaison de l'examen et des exercices; (2) comparaison de l'expression écrite et orale d'étudiants meilleurs à celle d'étudiants moins bons.

3.3.3. *La poursuite du troisième objectif*

La poursuite du troisième objectif seront réalisées à partir de quatre sous-hypothèses: l'emploi des connecteurs français dans l'expression de nos étudiants est (1) fonction de la similitude des connecteurs employés avec des connecteurs chinois; (2) fonction de la puissance de remplacement des connecteurs employés; (3) fonction de facilité des connecteurs employés par rapport à d'autres procédés de cohérence discursive; (4) fonction d'intentionnalité communicative des locuteurs.

3.3.4. *La poursuite du quatrième objectif et la formulation d'une hypothèse pour les analyses ultérieures*

Ces démarches seront réalisées par une analyse comparative des taux des emplois fautifs des volets 1 et 3: le volet 1 représente les résultats d'avant les cours d'essai, le volet 3 représente les résultats d'après les cours d'essai (voir 5.1.4.).

3.3.5. *La poursuite du cinquième objectif et l'analyse des erreurs d'emplois de connecteurs*

La poursuite du cinquième objectif (voir 0.3.) consiste en une analyse des emplois fautifs de connecteurs. Cette analyse est une analyse à la fois discursive et différentielle; elle peut être faite sous divers aspects du discours: (1) différence sur les parties du discours; (2) différence sur les modalités logiques; (3) différence sur les contenus propositionnels; (4) différence sur les idéologies; (5) différence de niveau sur lesquels s'articulent les actes de langage (voir 5.2.).

3.3.6. *Résumé*

Ainsi, dans nos démarches analytiques, s'entrecroisent quatre types différents d'analyse; ce sont une analyse statistique, une analyse discursive, une analyse différentielle, et une analyse des erreurs. L'analyse statistique vise à une interprétation pertinente des chiffres qui nous sont présentés au cours du dépouillement du corpus; cette analyse est indispensable parce qu'elle se base sur les faits numériques pour nous révéler des vérités en nous permettant de vérifier nos hypothèses et, d'atteindre nos objectifs.

Mais la statistique, bien qu'elle soit rigoureuse, ne pourrait pas tout expliquer dans les recherches linguistiques; il est donc nécessaire de remédier à cette insuffisance par une analyse d'emplois qui envisage les connecteurs du point de vue du sens. Cette analyse nous aidera à découvrir, sous une autre optique, le processus ou la réalité d'apprentissage de nos étudiants, et à trouver l'origine de leurs difficultés dans l'emploi des connecteurs.

4

Présentation et dépouillement du corpus

4.1. ***Présentation du corpus***

Le corpus comporte quatre volets qui regroupent au total 195 copies de rédactions, soit 494 pages (22 cm x 28 cm) ou 8963 lignes, toutes manuscrites, et quelques données de l'oral.

Nous avons classé sous le premier volet les rédactions à prépondérance argumentative que les étudiants avaient écrites durant toute la 3e année scolaire. Le 2e volet englobe les rédactions à prépondérance narrative des étudiants de 2e année, car les étudiants de 3e n'écrivaient pratiquement plus de rédactions narratives. Le 3e volet recouvre les copies de l'examen final de 3e année, qui a eu lieu en juin 1987. Nous trouvons enfin sous le quatrième volet une observation de l'emploi de connecteurs pendant l'examen oral de 3e année, qui a duré huit heures en juin 1987.

4.1.1. ***Premier volet: rédactions à prépondérance argumentative***

Le premier volet contient 84 rédactions à prépondérance argumentative (que nous appellerons ci-après par commodité rédactions argumentatives) écrites par 19 étudiants de 3e année sur cinq sujets: (1) La famille chinoise; (2) Les avantages de la vie en ville; (3) Les avantages et les inconvénients de l'automobile; (4) Les ressources naturelles de la Chine; (5) L'industrie chinoise. Tous les sujets ont été formulés par Mme D. Maitrot, professeur de lecture-écriture, conformément au contenu et au genre d'un texte-modèle qu'avaient lu les étudiants et afin d'obliger les étudiants à traiter le problème proposé de façon dialectique. Le délai de rédaction n'était pas limité.

Le premier volet comprend 275 pages, soit 4978 lignes. Ces deux chiffres nous donnent une idée de sa longueur et de son importance.

4.1.2. ***Deuxième volet: rédactions à prépondérance narrative***

Sous le deuxième volet, nous comptons 84 rédactions à prépondérance narrative (que nous appellerons, ci-après par commodité, rédactions narratives), nombre égal à celui du premier volet. Ces rédactions ont été écrites par 18 étudiants de 2e année sur 10 sujets: (1) La vie d'un couple français; (2) Comment travaillait le vieux journaliste? (3) Pourquoi cultive-t-on un potager individuel? (4) Comment le petit Franz s'est-il rendu compte de son erreur? (5) Un séjour agréable chez un paysan; (6) Comment a-t-on volé la Joconde? (7) Est-ce un bon métier de devenir

journaliste? (8) Quelles sont les qualités de la télévision? (9) Les Barbounèche; (10) Pasteur. Ces sujets servaient à obliger les étudiants à narrer ce qu'ils avaient lu dans des textes modèles. Le délai de rédaction n'était pas limité.

Le deuxième volet comprend 166 pages, soit 2700 lignes.

4.1.3. *Troisième volet: rédactions pour l'examen final de 3e année*

Pour l'examen de rédaction de fin d'année, nous avons recueilli 27 copies sur ce sujet plutôt polémique: "Le but de l'enseignement supérieur doit-il être avant tout d'informer ou de former les étudiants?".

Les rédactions du troisième volet subissaient naturellement plus de contraintes que les autres, ce qui est démontré par les remarques et consignes imprimées sur les feuilles:

"... Il faut que le travail soit soigné
- présentation
- écriture
- une partie de la note totale est réservée à l'orthographe."

"... Très important: dans le travail les étudiants doivent employer *mais, puisque, pourtant, certes, parce que, car.*" ...

Le temps de rédaction a été limité à deux heures au maximum.

Les pages du troisième volet sont au nombre de 71, soit 1285 lignes.

4.1.4. *Quatrième volet: l'emploi de connecteurs dans l'examen oral*

L'examen oral a été dirigé par Mme D. Maitrot. Pour commencer, chacun des 27 étudiants tirait au sort un des cinq sujets-textes: (1) La retraite, (sujet concernant le troisième âge); (2) Il faut courir le risque, (sujet concernant les recherches scientifiques); (3) Le médecin et l'homme, (sujet concernant la vie quotidienne et le travail des médecins); (4) Reprendre le chemin de l'école, (sujet traitant du recyclage de jeunes); (5) La demeure fragile, (sujet traitant de l'environnement écologique). Après 20 minutes de préparation sur le sujet choisi, l'étudiant conversait 10 minutes avec le professeur qui posait des questions pour vérifier sa compréhension et son expression.

Au cours de l'observation, nous avons noté la somme et les fréquences des connecteurs employés par chaque étudiant.

Afin de terminer la présentation de notre corpus, voici un bref bilan: pour le premier volet chaque rédaction compte en moyenne 3,27 pages, soit 59,20 lignes. Pour le deuxième volet chaque rédaction compte en moyenne 1,97 pages, soit 32,11 lignes. Pour le troisième volet chaque rédaction compte en moyenne 2,63 pages, soit 47,60 lignes.

Ces chiffres montrent que les textes des trois volets ne sont pas de longueur égale; nous devons tenir compte de cette différence de longueur quand nous comparons les connecteurs ou les déictiques de volets différents.

4.2. *Dépouillement du corpus*

Le dépouillement consiste essentiellement à (1) dégager tous les connecteurs et déictiques du corpus, (2) trouver d'autres facteurs pertinents à l'analyse, et (3) normaliser les facteurs aberrants. Ce n'est que sur cette base qu'on sera en mesure d'entreprendre les opérations de calcul, qui sont essentiellement, dans notre recherche, celles de fréquence.

4.2.1. *Dégagement des connecteurs et des déictiques*

Ce fut un travail de fidélité et de patience. Un travail de fidélité parce que (1) nous devions strictement respecter la définition que nous avions donnée des connecteurs et des déictiques tout en tenant compte, par ailleurs, de leurs occurences, bonnes ou erronnées, dans les textes des étudiants. Un travail de patience parce que nous devions fouiller dans le corpus du début à la fin sans la moindre défaillance d'attention, la rigueur numérique s'imposant.

Le travail de dégagement terminé, nous avons obtenu les résultats suivants:

Dans le premier volet, 536 phrases ayant un connecteur, et 1707 fréquences de déictiques.

Dans le deuxième, 333 phrases avec connecteur, et 2176 fréquences de déictiques.

Dans le troisième volet, 256 phrases avec connecteur, et 506 fréquences de déictiques.

Dans le quatrième volet, 17 connecteurs, saisis au cours de l'examen oral, et les fréquences totales des connecteurs saisis au nombre de 149. En tableau:

Tableau 1:

RÉSULTATS DU DÉGAGEMENT

	Nombre total de lignes	Nombre de phrases avec un connecteur	Fréquences totales de déictiques
Volet 1	4978	536	1707
Volet 2	2700	333	2176
Volet 3	1285	256	506
Volet 4	x	149	x

4.2.2. *A la recherche d'autres facteurs pertinents à l'analyse*

Nous avons dégagé du corpus des facteurs complémentaires qui sont (1) le nombre de lignes de chaque volet, (2) les fréquences de déictiques, (3) le nombre de copies de chaque étudiant, et (4) la note moyenne de chaque étudiant.

Le nombre de lignes nous permet d'établir la proportion de "fréquence:ligne" de chaque volet en vue d'une comparaison entre les volets (Voir tableau 2).

Tableau 2:

FRÉQUENCES EN MOYENNE DE CONNECTEURS ET DE DÉICTIQUES PAR LIGNE

	Volet 1	Volet 2	Volet 3	Volet 4
Fréquences de connecteurs par ligne	0,11	0,12	0,19	x
Fréquences de déictiques par ligne	0,34	0,81	0,39	x

Nous pouvons, avec les fréquences de déictiques à côté de celles de connecteurs, établir la proportion de "connecteurs:déictiques" dans chaque volet (Voir tableau 3).

Tableau 3:

PROPORTION DE "CONNECTEURS:DÉICTIQUES" DANS CHAQUE VOLET

	Volet 1	Volet 2	Volet 3	Volet 4
Proportion de "connecteurs: déictiques"	0,32:1	0,15:1	0,48:1	x

Le nombre de copies de chaque étudiant peut nous aider à calculer les fréquences moyennes de connecteurs et de déictiques dans chaque copie de chacun des étudiants.

La note moyenne de chaque étudiant nous permettra de mettre en corrélation les fréquences de connecteurs et la note, étant donné que la note est un critère important de la qualité de rédaction.

Les démarches décrites dans cette rubrique nous permettent de constater que l'étude de l'articulation des connecteurs nous oblige à chercher d'autres facteurs dans le corpus, pouvant servir de repère de calcul. C'est en effet par les relations avec d'autres facteurs pertinents que les fréquences de connecteurs prennent leurs significations.

4.2.3. *Normalisation des facteurs aberrants*

La normalisation des facteurs aberrants s'est réalisée en deux étapes: (1) rejet de facteurs qui ne sont pas pertinents à l'analyse; (2) homogénéisation ou mise en comparaison des facteurs réfractaires à l'analyse.

Exemple de rejet: parmi les rédactions de 2e année, nous avons remarqué des rédactions argumentatives. Comme ces dernières ne correspondent pas à notre analyse, nous les avons rejetées tout en gardant les textes narratifs.

Premier exemple d'homogénéisation: dans les quatre volets du corpus, nous avons des notes tantôt calculées sur 100 points, tantôt sur 50, parfois même sur 40. Nous avons choisi 50 comme barème et homogénéisé mathématiquement toutes les notes du corpus.

Deuxième exemple d'homogénéisation: comme nous n'avions que des fréquences absolues des connecteurs dans les quatre volets du corpus, nous ne pouvions les mettre en corrélation (la longueur des rédactions varie). La solution apportée à ces inconvénients consistait à calculer la proportion de "connecteurs:déictiques" dans chaque volet, et les proportions ainsi obtenues nous permettent de les comparer les unes aux autres (Voir tableau 3).

4.2.4. *Calculs de fréquences et construction de tableaux*

Les calculs de fréquences de connecteurs et de déictiques ainsi que la construction de tableaux ont été exécutés selon les procédés qu'avait décrits Lorne Laforge:

"Pour réaliser un dépouillement, il s'agit de dresser des listes, d'exécuter des calculs à partir des décomptes, de préparer des tableaux et des graphiques." (1972, p.65)

Dans notre recherche, les calculs ont été faits à partir de données numériques obtenues au cours du dégagement (Voir 4.2.1.), et constituent le fondement de tous nos tableaux.

4.2.4.1. *Fichiers d'étudiants*

Les fichiers d'étudiants sont des tableaux qui présentent, pour chaque étudiant, (1) la somme de connecteurs; (2) les fréquences absolues de connecteurs; (3) les fréquences absolues de déictiques. Nous présenterons les fichiers d'étudiants dans l'ordre du volet 1 à 4.
(1) Fichiers d'étudiants du volet 1: tableaux 4, 5, 6

Tableau 4:

SOMME DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 1

Étudiant	Somme de connecteurs	Nombre de copies	Note
1	17	5	25
2	18	5	40
3	18	5	46
4	7	2	29
5	24	5	45
6	17	5	46
7	12	4	21
8	6	5	37,50
9	14	5	31,30
10	20	5	45

Étudiant	Somme de connecteurs	Nombre de copies	Note
11	10	5	22,50
12	13	2	38,50
13	19	5	36,30
14	16	5	27,50
15	22	5	36,30
16	26	5	35
17	7	2	26,30
18	16	5	42,50
19	10	4	33,80

Le tableau 4 présente la somme de connecteurs de chaque étudiant du volet 1, avec le nombre de copies et la note, comme facteurs pertinents à l'analyse: le nombre de copies nous permet de calculer la moyenne des connecteurs par copie, et avec la note nous pourrons voir s'il y a un rapport évident entre le nombre de connecteurs et la qualité de la rédaction. Nous nous sommes permis d'examiner ce rapport en nous fondant sur le fait fondamental que plus de 70% des fréquences sont correctes. Quant à la proportion des emplois fautifs, nous aborderons cet aspect dans la rubrique 4.2.5.

Démonstrations: pour l'étudiant No.1, le nombre en moyenne de connecteurs dans toutes les rédactions de 3e année est de 17/5=3,40, la note en moyenne est de 25; pour l'étudiant No.6, le nombre en moyenne de connecteurs est aussi de 17/5=3,40, et la note en moyenne est de 46. Alors que les deux étudiants ont le même nombre de connecteurs, le No 6 a une note beaucoup plus élevée que le No 1: le nombre de connecteurs n'est pas un facteur de la qualité de la rédaction dans le cas de nos deux étudiants. Mais nous ne saurions tirer de conclusion sans une recherche sur le corpus total.

Tableau 5:

FRÉQUENCES ABSOLUES DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 1

Étudiant	Fréquences absolues de connecteurs	Nombre de copies	Note
1	18	5	25
2	48	5	40
3	35	5	46
4	9	2	29
5	60	5	45
6	38	5	46
7	16	4	21

Étudiant	Fréquences absolues de connecteurs	Nombre de copies	Note
8	13	5	37,50
9	20	5	31,30
10	38	5	45
11	19	5	22,50
12	17	2	38,50
13	28	5	36,30
14	34	5	27,50
15	37	5	36,30
16	61	5	35
17	7	2	26,30
18	26	5	42,50
19	12	4	33,80
Total	*536*	*84*	

Le tableau 5 présente les fréquences absolues de connecteurs de chaque étudiant du volet 1 avec le nombre de copies et la note en tant que facteurs supplémentaires. Avec ce tableau nous pourrions calculer les fréquences en moyenne par copie:

536/84=6,38

Cette fréquence nous permet de voir que neuf étudiants ont des fréquences plus élevées que la moyenne (les numéros 2, 3, 5, 6, 10, 12, 14, 15, 16), et que 10 étudiants ont des fréquences moins élevées que la moyenne (les numéros 1, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 17, 18, 19).

Tableau 6:

FRÉQUENCES ABSOLUES DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 1

Étudiant	Catégories 1	2	3	4	5	Fréquences totales	Nombre de copies	Notes
1	15	0	1	21	22	59	5	25
2	20	2	11	41	26	100	5	40
3	27	0	1	40	31	99	5	46
4	1	0	1	16	0	18	2	29
5	36	1	8	103	22	170	5	45
6	32	0	8	79	11	130	5	46

Étudiant	Catégories 1	2	3	4	5	Fréquences totales	Nombre de copies	Notes
7	14	0	1	21	16	52	4	21
8	16	0	1	70	19	106	5	37,50
9	27	0	0	27	16	70	5	31,30
10	25	0	2	86	5	118	5	45
11	20	1	3	40	11	75	5	22,50
12	8	0	0	20	8	36	2	38,50
13	30	1	4	32	14	81	5	36,30
14	13	0	4	65	5	87	5	27,50
15	16	1	3	80	16	116	5	36,30
16	22	5	7	142	20	196	5	35
17	8	0	4	20	5	37	2	26,30
18	39	5	1	66	20	131	5	42,50
19	7	0	5	13	1	26	4	33,80
Total	*376*	*16*	*65*	*982*	*268*	*1707*	*84*	

Le tableau 6 présente les fréquences absolues de déictiques de chaque étudiant du volet 1. Par souci de détails, nous avons calculé non seulement les fréquences totales de déictiques des étudiants, mais aussi les fréquences de chacune des cinq catégories de déictiques.

La catégorie 1 regroupe les adjectifs et les pronoms démonstratifs; la catégorie 2, les adverbes de lieu; la 3, les adverbes de temps; la 4, les pronoms personnels (pronoms toniques, pronoms personnels compléments d'objet direct et indirect); la 5, les adjectifs et les pronoms possessifs.

Le tableau 6 nous indique que (1) le volet 1 englobe 1707 déictiques; que (2) les déictiques les plus fréquents sont les pronoms personnels (982 fréquences); que (3) l'étudiant No 5 a employé plus de déictiques (170 fréquences) et qu'il a une note de 45/50 (c'est le deuxième de la classe). Mais pour le moment, rien ne pourrait être conclu sans une vue d'ensemble du dépouillement.

(2) Fichiers d'étudiants du volet 2: tableaux 7, 8, 9

Tableau 7:

SOMME DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 2

Étudiant	Somme de connecteurs	Nombre de copies	Note
1	15	7	40
2	19	8	36,70

Étudiant	Somme de connecteurs	Nombre de copies	Note
3	11	5	36
4	14	6	41,75
5	14	6	44
6	22	8	41,10
7	13	6	36,75
8	10	4	39,25
9	17	6	36,70
10	19	6	45,70
11	1	1	40
12	10	2	45,50
13	2	2	39,50
14	14	6	36
15	4	2	30
16	4	2	38
17	7	5	32,40
18	7	2	42

Le tableau 7, ayant une signification analogue à celle du tableau 4, présente la somme de connecteurs de chaque étudiant du volet 2 avec le nombre de copies et la note comme facteurs pertinents à l'analyse: le nombre de copies nous permet de calculer la moyenne des connecteurs par copie, et la note nous permet de voir s'il y a un rapport évident entre le nombre de connecteurs et la qualité de la rédaction.

Tableau 8:

FRÉQUENCES ABSOLUES DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 2

Étudiant	Fréquences	Nombre de copies	Note
1	28	7	40
2	27	8	36,70
3	19	5	36
4	25	6	41,75
5	20	6	44
6	37	8	41,10

Étudiant	Fréquences	Nombre de copies	Note
7	24	6	36,75
8	17	4	39,25
9	24	6	36,70
10	28	6	45,70
11	1	1	40
12	14	2	45,50
13	6	2	39,50
14	24	6	36
15	8	2	30
16	7	2	38
17	16	5	32,40
18	8	2	42
Total	*333*	*84*	

Le tableau 8, avec une signification analogue à celle du tableau 5, présente les fréquences de connecteurs de chaque étudiant du volet 2 avec le nombre de copies et la note en tant que facteurs complémentaires. Avec ce tableau nous pourrions calculer les fréquences en moyenne par copie:

333/84=3,96

Cette fréquence nous permet de voir combien d'étudiants ont des fréquences plus élevées que la moyenne, et combien d'étudiants ont des fréquences moins élevées que la moyenne.

Tableau 9:

FRÉQUENCES ABSOLUES DE DÉICTIQUES DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 2

Étudiant	Catégories 1	2	3	4	5	Fréquences totales	Nombre de copies	Notes
1	15	3	7	98	31	154	7	40
2	23	1	7	108	37	176	8	36,70
3	16	1	1	75	17	110	5	36
4	24	0	5	98	37	164	6	41,75
5	15	0	4	73	20	112	6	44
6	30	1	9	140	42	222	8	41,10

Étudiant	Catégories 1	2	3	4	5	Fréquences totales	Nombre de copies	Notes
7	38	4	6	79	26	153	6	36,75
8	16	2	4	57	18	97	4	39,25
9	34	1	3	98	31	167	6	36,70
10	27	0	6	119	4	156	6	45,70
11	3	0	3	20	5	31	1	40
12	3	0	1	48	16	68	2	45,50
13	6	0	0	43	19	68	2	39,50
14	26	1	6	94	27	154	6	36
15	8	0	2	34	13	57	2	30
16	4	0	3	36	6	51	2	38
17	26	0	9	95	37	167	5	32,40
18	7	0	2	43	14	66	2	42
Total	*311*	*14*	*78*	*1360*	*400*	*2176*	*84*	

Le tableau 9, ayant une signification analogue à celle du tableau 6, présente les fréquences de déictiques de chaque étudiant du volet 2 avec le nombre de copies et la note en tant que facteurs supplémentaires. Ce tableau nous indique que (1) le volet 2 contient 2176 fréquences de déictiques; (2) les déictiques les plus fréquents sont les pronoms personnels (1360 fréquences); (3) l'étudiant No 6 est celui qui a employé le plus de déictiques (222 fréquences) et il a une note de 41,10/50. Mais pour le moment, rien ne pourrait être conclu sans une investigation dans l'ensemble du dépouillement.

(3) Fichiers d'étudiants du volet 3: tableaux 10, 11, 12

Tableau 10:

SOMME DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 3

Étudiant	Somme de connecteurs	Note
1	7	25
2	10	40
3	8	46
4	8	29
5	9	45
6	11	46

Étudiant	Somme de connecteurs	Note
7	6	21
8	9	37,50
9	6	31,30
10	10	45
11	1	22,50
12	10	38,80
13	9	36,30
14	7	27,50
15	10	36,30
16	11	35
17	5	26,30
18	11	42,50
19	7	33,80
20	9	42,50
21	7	29
22	8	36,30
23	8	37,50
24	6	30
25	9	32,50
26	7	22,50
27	12	31,50

Le tableau 10, ayant une signification analogue à celle des tableaux 4 et 7, présente la somme de connecteurs de chaque étudiant du volet 3 avec la note comme facteur pertinent à l'analyse: la note nous permet de voir s'il y a un rapport évident entre le nombre de connecteurs et la qualité de la rédaction.

Tableau 11:

FRÉQUENCES ABSOLUES DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 3

Étudiant	Fréquences	Note
1	7	25
2	11	40

Étudiant	Fréquences	Note
3	9	46
4	8	29
5	12	45
6	12	46
7	6	21
8	14	37,50
9	6	31,30
10	12	45
11	1	22,50
12	11	38,80
13	12	36,30
14	8	27,50
15	12	36,30
16	14	35
17	5	26,30
18	12	42,50
19	7	33,80
20	10	42,50
21	7	29
22	10	36,30
23	10	37,50
24	9	30
25	9	32,50
26	10	22,50
27	12	31,50
Total	*256*	

Le tableau 11, avec une signification analogue à celle des tableaux 5 et 8, présente les fréquences absolues de connecteurs de chaque étudiant du volet 3 avec la note comme facteur complémentaire. Avec ce tableau nous sommes en mesure de calculer la moyenne des fréquences par copie:

256/27=9,48

Cette fréquence nous permet de voir combien d'étudiants ont des fréquences plus élevées que la moyenne, et combien d'étudiants ont des fréquences moins élevées que la moyenne.

Tableau 12:

FRÉQUENCES ABSOLUES DE DÉICTIQUES DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 3

Étudiant	Catégories 1	2	3	4	5	Fréquences totales	Notes
1	1	0	1	11	3	16	25
2	9	0	1	19	1	30	40
3	4	0	0	13	3	20	46
4	5	0	0	7	0	12	29
5	8	0	3	22	5	38	45
6	4	0	4	18	1	27	46
7	3	0	0	7	4	14	21
8	9	0	0	9	2	20	37,50
9	3	0	1	1	3	8	31,30
10	9	0	0	2	2	13	45
11	5	0	3	8	6	22	22,50
12	3	0	1	11	5	20	38,80
13	5	0	0	26	0	31	36,30
14	0	0	1	23	2	26	27,50
15	7	0	3	8	0	18	36,30
16	5	0	2	2	2	11	35
17	3	0	0	2	4	9	26,30
18	6	0	1	4	4	15	42,50
19	3	1	1	12	1	18	33,80
20	9	1	1	10	3	24	42,50
21	2	0	0	3	1	6	29
22	4	0	1	11	1	17	36,30
23	3	0	2	2	0	7	37,50
24	2	0	0	6	2	10	30
25	1	0	0	24	6	31	32,50
26	4	0	0	18	2	24	22,50
27	6	0	1	10	2	19	31,30
Total	*123*	*2*	*27*	*289*	*65*	*506*	

Le tableau 12, dont la signification est analogue à celle des tableaux 6 et 9, présente les fréquences de déictiques de chaque étudiant du volet 3. Ce tableau nous indique que (1) le volet 3 contient 506 fréquences de déictiques; (2) les déictiques les plus fréquents sont les pronoms

personnels (289 fréquences); (3) c'est l'étudiant No 5 qui a employé le plus de déictiques (38 fréquences), avec une note de 45/50, et l'étudiant No 21 qui a employé le moins de déictiques (6 fréquences), avec une note de 29/50. Mais nous ne pouvons rien conclure pour le moment.

(4) Fichiers d'étudiants du volet 4: tableaux 13 et 14

Comme nous l'avons signalé à 4.1., le volet 4 concerne une observation au cours d'un examen oral qui a duré 8 heures. Nous n'avons pas pu relever les fréquences de déictiques employés à l'oral par les étudiants, car nous nous sommes efforcés de ne pas laisser échapper les fréquences de connecteurs.

Tableau 13:

SOMME DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 3

Étudiant	Somme de connecteurs	Note
1	1	42
2	3	40
3	4	47
4	3	40
5	3	50
6	3	40
7	2	47
8	3	42
9	1	40
10	3	37
11	2	42
12	1	42
13	6	47
14	1	47
15	2	42
16	4	50
17	0	37
18	2	50
19	3	47
20	3	47
21	2	32

Étudiant	Somme de connecteurs	Note
22	2	40
23	1	32
24	2	32
25	2	42
26	5	42
27	3	50

Le tableau 13, dont la signification est analogue à celle des tableaux 4, 7, 10, présente la somme de connecteurs de chaque étudiant du volet 4 (examen oral) avec la note en tant que facteur pertinent à l'analyse: la note nous permet de voir s'il y a un rapport évident entre le nombre de connecteurs et la qualité de l'oral.

Tableau 14:

FRÉQUENCES ABSOLUES DE CONNECTEURS DE CHAQUE ÉTUDIANT DU VOLET 4

Étudiant	Fréquences de connecteurs	Note
1	4	42
2	6	40
3	10	47
4	17	40
5	10	50
6	3	40
7	3	47
8	3	42
9	1	40
10	5	37
11	5	42
12	1	42
13	12	47
14	1	47
15	3	42
16	4	50
17	0	37

Étudiant	Fréquences de connecteurs	Note
18	7	50
19	6	47
20	11	47
21	2	32
22	2	40
23	1	32
24	3	32
25	12	42
26	6	42
27	11	50
Total	*149*	

Le tableau 14, qui a une signification analogue à celle des tableaux 5, 8 et 11, présente les fréquences absolues de connecteurs de chaque étudiant du volet 4 avec la note en tant que facteur complémentaire. Avec ce tableau nous pouvons calculer les fréquences en moyenne par étudiant à l'examen oral:

149/27=5,52

Cette fréquence nous permet de voir combien d'étudiants ont des fréquences plus élevées que la moyenne, et combien d'étudiants ont des fréquences moins élevées que la moyenne.

Jusqu'ici, ont été dressés les fichiers d'étudiants des quatre volets, qui nous présentent des chiffres élémentaires. Nous devons franchir une deuxième étape en poussant nos calculs vers plus de détails et en les confrontant.

4.2.4.2. *Sommes de connecteurs dans les quatre volets*

Le travail décrit dans la précédente rubrique une fois achevé, nous avons pu obtenir les sommes de connecteurs identifiés dans les quatre volets (Voir tableau 15).

Tableau 15:

SOMMES DE CONNECTEURS DIFFÉRENTS DANS LES QUATRE VOLETS

	Volet 1	Volet 2	Volet 3	Volet 4
Sommes	77	66	38	17

Le tableau 15 a été établi après un travail d'identification et de classification dans le corpus, et les chiffres présentent donc les connecteurs différents des quatre volets (pour plus de détails, voir les tableaux 16, 17, 18 et 19).

Le tableau 15 signifie que dans des conditions semblables, nos étudiants emploient plus de connecteurs à l'écrit qu'à l'oral. Le volet 3 présente les données de l'examen écrit de 3e année; et le volet 4, les données de l'examen oral des mêmes étudiants. Nous avons identifié 38 connecteurs différents à l'écrit et 17 à l'oral. Est-ce que nos étudiants n'emploient que des connecteurs faciles, ou qui leur sont familiers, quand ils parlent? Nous n'en savons rien pour le moment.

Le tableau 15 signifie aussi que plus il y a de sujets de rédaction, plus il y a de connecteurs. Comparons le volet 1 au volet 3: nous avons identifié plus de connecteurs dans le volet 1 (77) que dans le 3 (38), parce que le volet 1 recouvre cinq sujets de rédaction, tandis que le 3 n'en a qu'un.

4.2.4.3. *Fréquences de chaque connecteur du volet 1*

A partir des fichiers d'étudiants du volet 1, nous avons été en mesure de calculer les fréquences de chaque connecteur de ce volet (Voir tableau 16).

Tableau 16:

FRÉQUENCES DE CHAQUE CONNECTEUR DU VOLET 1

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
1.	ainsi	6	1,12
2.	alors	16	2,98
3.	alors que	2	0,37
4.	au contraire	2	0,37
5.	aussi	29	5,41
6.	bien que	23	4,29
7.	bien sûr	3	0,56
8.	car	8	1,49
9.	cependant	11	2,05
10.	cependant... quand même	1	0,19
11.	certes	1	0,19
12.	certes... mais	6	1,12
13.	c'est-à-dire	5	0,93
14.	c'est ainsi que	1	0,19
15.	c'est pourquoi	3	0,56

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
16.	comme	14	2,61
17.	comme ça	1	0,19
18.	comme... donc aussi	1	0,19
19.	d'abord... ensuite[7]	7	1,31
20.	d'abord... de plus	1	0,19
21.	d'abord... ensuite... de plus	2	0,37
22.	d'abord... ensuite... en outre	12	2,24
23.	d'abord... ensuite... de plus... en un mot	1	0,19
24.	d'abord... en ce qui concerne	1	0,19
25.	d'abord... premièrement	1	0,19
26.	d'abord... et	1	0,19
27.	d'abord... ensuite... en outre... en un mot	1	0,19
28.	d'abord... ensuite... autrement	1	0,19
29.	d'abord... et puis... de plus	1	0,19
30.	d'abord... puis	1	0,19
31.	d'ailleurs	6	1,12
32.	de même	1	0,19
33.	de plus	10	1,87
34.	de toute façon	1	0,19
35.	donc	14	2,61
36.	du fait que	1	0,19
37.	d'une part... d'autre part	2	0,37
38.	en bref	1	0,19
39.	en ce qui concerne	17	3,17
40.	en conclusion	2	0,37
41.	en effet	3	0,56
42.	enfin	1	0,19
43.	en outre	6	1,12
44.	en plus	1	0,19
45.	en revanche	1	0,19
46.	en somme	1	0,19

[7] Nous avons relevé différentes combinaisons de "d'abord" de notre corpus et nous les mettons telles quelles sur la liste (du no 19 au no 30). Nous adoptons un tel choix parce qu'il nous est parfois difficile de vérifier l'emploi de ce connecteur sans qu'on examine les mots qui l'associent dans le discours. Mais il est à noter que ce choix aura une incidence sur le comptage de fréquence de ce connecteur.

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
47.	ensuite	1	0,19
48.	en un mot	10	1,87
49.	et	31	5,78
50.	et alors	1	0,19
51.	étant donné que... de sorte que	1	0,19
52.	et même	1	0,19
53.	mais	104	19,40
54.	mais aussi	1	0,19
55.	mais... quand même	3	0,56
56.	même	3	0,56
57.	même si	4	0,75
58.	néanmoins	1	0,19
59.	non que... mais	2	0,37
60.	non seulement... mais	8	1,49
61.	nous concluons que	1	0,19
62.	or	6	1,12
63.	parce que	45	8,29
64.	par conséquent	1	0,19
65.	par contre	1	0,19
66.	pourtant	10	1,87
67.	pourtant... quand même	1	0,19
68.	puisque	6	1,12
69	quand même	4	0,75
70.	quant à	18	3,36
71.	quel que soit	1	0,19
72.	quoi que	1	0,19
73.	si	28	5,22
74.	si bien que	3	0,56
75.	sinon	2	0,37
76.	tandis que	4	0,75
77.	toutefois	2	0,37
	Total	*536*	*100,09%*

Dans le tableau 16, les fréquences absolues donnent le nombre d'occurrences dans le corpus; les fréquences relatives signifient le pourcentage du nombre d'occurrences par rapport au nombre total d'occurrences des connecteurs du corpus.

Ce tableau nous indique quels sont les connecteurs identifiés, et quelles sont leurs fréquences absolues et relatives.

Relevons maintenant les connecteurs les plus fréquents du volet 1. Ce sont:

mais (104 fréquences absolues, 19,40% fréquences relatives);
parce que (45 fréquences absolues, 8,39% fréquences relatives);
aussi (29 fréquences absolues, 5,41% fréquences relatives);
si (28 fréquences absolues, 5,22% fréquences relatives).
Et ainsi de suite...

4.2.4.4. *Fréquences de chaque connecteur du volet 2*

Par les mêmes procédés qu'en 4.2.4.3., nous avons obtenu les fréquences de chaque connecteur du volet 2, ce que présente le tableau 17 ci-dessous.

Tableau 17:

FRÉQUENCES DE CHAQUE CONNECTEUR DU VOLET 2

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
1.	à condition que	1	0,30
2.	ainsi	5	1,50
3.	alors	11	3,30
4.	aussi	3	0,90
5.	bien que	14	4,20
6.	bien que... quand même	1	0,30
7.	car	18	5,41
8.	cependant	5	1,50
9.	certe	1	0,30
10.	certes... mais	3	0,90
11.	c'est-à-dire	2	0,60
12.	c'est pourquoi	3	0,90
13.	comme	16	4,80
14.	comme... alors	1	0,30
15.	comme ça	3	0,90
16.	d'abord... d'ailleurs... encore	1	0,30
17.	d'abord... d'ailleurs... et puis... en un mot	1	0,30
18.	d'abord... deuxième raison... troisième	2	0,60
19.	d'abord... ensuite	1	0,30

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
20.	d'abord... ensuite... à la fin	1	0,30
21.	d'abord... ensuite... et puis	1	0,30
22.	d'abord... et puis	1	0,30
23.	d'abord... puis... et puis	1	0,30
24.	d'ailleurs... une autre raison... enfin	1	0,30
25.	de plus... d'ailleurs	1	0,30
26.	de plus... et encore	1	0,30
27.	donc	8	2,40
28.	encore	1	0,30
29.	en effet	4	1,20
30.	enfin	2	0,60
31.	en plus	2	0,60
32.	en revanche	1	0,30
33.	ensuite	1	0,30
34.	en tout cas	1	0,30
35.	en un mot	2	0,60
36.	et	12	3,60
37.	et alors	1	0,30
38.	et aussi	1	0,30
39.	et puis	1	0,30
40.	mais	75	25,22
41.	mais de toute façon	1	0,30
42.	mais malheureusement	2	0,60
43.	mais... quand même	6	1,80
44.	même	10	3,00
45.	même si	8	2,40
46.	même si... mais	1	0,30
47.	même si... quand même	1	0,30
48.	non seulement... mais aussi	5	1,50
49.	non seulement... mais encore	5	1,50
50.	or	1	0,30
51.	parce que	22	6,61
52.	parce que... alors	1	0,30
53.	par conséquent	3	0,90
54.	pourtant	4	1,20

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
55.	puis	14	4,20
56.	puis... et encore	1	0,30
57.	puisque	16	4,80
58.	quand même	1	0,30
59.	quant à	4	1,20
60.	quoique	1	0,30
61.	si	5	1,50
62.	si bien que	2	0,60
63.	si... que	3	0,90
64.	tellement... que	1	0,30
65.	tout d'abord... d'autre part... ensuite... enfin	1	0,30
66.	voire même	3	0,90
	Total	*333*	*99,94%*

Les connecteurs les plus fréquents du volet 2 sont respectivement:

mais (75 fréquences absolues, 22,52% fréquences relatives);
parce que (22 fréquences absolues, 6,61% fréquences relatives);
car (18 fréquences absolues, 5,41% fréquences relatives);
comme et *puisque* occupent le même rang (16 fréquences absolues, 4,80% fréquences relatives).
Et ainsi de suite...

4.2.4.5. *Fréquences de chaque connecteur du volet 3*

Par les mêmes procédés qu'en 4.2.4.3. et 4.2.4.4., nous avons calculé les fréquences de chaque connecteur du volet 3 (Voir tableau 18).

Tableau 18:

FRÉQUENCES DE CHAQUE CONNECTEUR DU VOLET 3

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
1.	ainsi	2	0,78
2.	c'est ainsi que	1	0,39
3.	alors	5	1,95
4.	bien que	1	0,39
5.	car	21	8,20

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
6.	cependant	1	0,39
7.	certes	20	7,81
8.	c'est-à-dire	12	4,69
9.	c'est pourquoi	2	0,78
10.	comme	1	0,39
11.	comme ça	2	0,78
12.	d'abord... ensuite... enfin	4	1,56
13.	d'ailleurs	1	0,39
14.	dans ce cas-là	2	0,78
15.	de ce fait	1	0,39
16.	de plus	3	1,17
17.	donc	16	6,25
18.	d'une part... d'autre part	2	0,78
19.	en ce qui concerne	1	0,39
20.	en conclusion	1	0,39
21.	en effet	1	0,39
22.	en outre	3	1,17
23.	en un mot	4	1,56
24.	et	10	3,91
25.	et puis	2	0,78
26.	évidemment	1	0,39
27.	mais	38	14,84
28.	malgré que	1	0,39
29.	même si	2	0,78
30.	par ailleurs	1	0,39
31.	parce que	23	8,98
32.	par conséquent	1	0,39
33.	pourtant	27	10,55
34.	premièrement... deuxièmement	2	0,78
35.	puisque	26	10,16
36.	quand même	1	0,39
37.	si	13	5,08
38.	sinon	1	0,39
	Total	*256*	*99,97%*

Les connecteurs les plus fréquents du volet 3 sont respectivement:

mais (38 fréquences absolues, 14,84% fréquences relatives);
pourtant (27 fréquences absolues, 10,55% fréquences relatives);
puisque (26 fréquences absolues, 10,16% fréquences relatives);
parce que (23 fréquences absolues, 8,98% fréquences relatives).
Et ainsi de suite...

Il faut souligner une particularité du volet 3: madame Maitrot avait donné comme consigne, pour l'examen de rédaction de 3e année, d'employer obligatoirement les six connecteurs suivants: *mais, puisque, pourtant, certes, parce que, car.*

Si les exigences du professeur sont respectées, les fréquences absolues des connecteurs susmentionnés doivent au minimum être au nombre de 27 (car 27 étudiants étaient présents à l'examen). Pourtant nous n'avons que *mais* et *pourtant* qui ont des fréquences absolues plus élevées que le nombre 27.

Cette réalité nous indique que pour une raison ou pour une autre, certains étudiants n'ont pu employer *puisque, certes, parce que* et *car*, malgré la consigne du professeur.

Pourquoi cette résistance? Parce que ces connecteurs sont difficiles? Oui, parce qu'ils ont des modalités (ou noyaux de signification) plus compliquées que celles des autres et qu'ils servent à réaliser des actes de langage complexes (polyphonie, accepter-réfuter etc.,). Cependant cette réponse est insatisfaisante. Certains connecteurs, comme *parce que*, sont d'emploi facile; pourtant leur fréquence n'est pas plus élevée dans les textes. Il semble que leur emploi soit aussi régi par le thème; en d'autres mots, les situations d'écrit l'emportent sur les exigences du professeur, même si c'était un sérieux examen final de 3e année.

4.2.4.6. *Fréquences de chaque connecteur du volet 4*

Par les mêmes procédés qu'en 4.2.4.3., 4.2.4.4., et 4.2.4.5., nous avons eu les fréquences de chaque connecteur du volet 4, comme le présente le tableau 19.

Tableau 19:

FRÉQUENCES DE CHAQUE CONNECTEUR DU VOLET 4

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
1.	alors	4	2,68
2.	bien que	1	0,67
3.	bien que... mais	1	0,67
4.	c'est-à-dire	78	52,35
5.	c'est pourquoi	1	0,67
6.	c'est que	1	0,67

No	Connecteurs	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
7.	comme	1	0,67
8.	d'abord... et puis	3	2,01
9.	donc	3	2,01
10.	finalement	3	2,01
11.	mais	17	11,41
12.	parce que	18	12,08
13.	par exemple	6	4,03
14.	puisque	2	1,34
15.	quand même	2	1,34
16.	si	7	4,70
17.	tandis que	1	0,67
	Total	***149***	***99,98%***

Les connecteurs les plus fréquents du volet 4 sont respectivement:

c'est-à-dire (78 fréquences absolues, 52,35% fréquences relatives);
parce que (18 fréquences absolues, 12,08% fréquences relatives);
mais (17 fréquences absolues, 11,41% fréquences relatives);
si (7 fréquences absolues, 4,70% fréquences relatives).
Et ainsi de suite...

A l'oral, le connecteur *c'est-à-dire* est beaucoup plus fréquent que les autres, soit 2,89 fréquences par étudiant (78/27). Pourquoi? C'est ce que nous analysons au chapitre V.

4.2.4.7. *Les connecteurs les plus fréquents des quatre volets*

A partir des calculs présentés dans les pages qui précèdent, nous sommes à même maintenant de comparer les connecteurs les plus fréquents des 4 volets (Voir tableau 20).

Tableau 20:

LES CONNECTEURS LES PLUS FRÉQUENTS DES QUATRE VOLETS

	Volet 1	Volet 2	Volet 3	Volet 4
1ère place				
Connecteurs	*mais*	*mais*	*mais*	*c'est-à-dire*
Fréquences absolues	104	75	38	78
Fréquences relatives	19,4%	22,52%	14,84%	52,35%

	Volet 1	Volet 2	Volet 3	Volet 4
2e place				
Connecteurs	*parce que*	*parce que*	*pourtant*	*parce que*
Fréquences absolues	45	22	27	18
Fréquences relatives	8,93%	6,61%	10,55%	12,08%
3e place				
Connecteurs	*aussi*	*car*	*puisque*	*mais*
Fréquences absolues	29	18	26	17
Fréquences relatives	5,41%	5,41%	10,16%	11,40%
4e place				
Connecteurs	*si, puisque*	*comme*	*parce que*	*si*
Fréquences absolues	28	16	23	7
Fréquences relatives	5,22%	4,80%	8,98%	4,70%

Bien que la liste des connecteurs les plus fréquents soit encore assez courte, elle nous permet déjà de remarquer l'importance de certains connecteurs dans notre corpus.

Le *mais* et le *parce que* sont omniprésents dans les quatre volets et sont les plus fréquents. Ce fait signifie que, quelles que soient les situations de communication (écrit / oral, examen / exercice) et les genres de textes (argumentation / narration), *mais* et *parce que* sont toujours nécessaires à l'expression de nos étudiants.

A l'oral, le connecteur *c'est-à-dire* occupe la première place, soit 52,35% fréquences relatives: c'est le connecteur le plus employé dans le volet 4.

4.2.5. *Taux des erreurs des trois volets*

Nous n'avons pu établir les taux des erreurs que des volets 1, 2 et 3, parce que nous n'avons pas été en mesure de noter les erreurs du volet 4. Pour calculer les taux des erreurs de connecteurs, il nous fallait tout d'abord définir la notion d'erreur de connecteur, qui nous paraissait fort complexe. Après des essais de classification, nous nous sommes arrêté aux définitions suivantes:

(1) L'emploi correct: ce terme désigne les connecteurs bien employés selon "Le Bon Usage" de M. Grevisse et les descriptions d'O. Ducrot et d'E Roulet.

(2) L'emploi déviant: ce terme désigne les connecteurs dont l'emploi s'écarte de la norme décrite par les auteurs susmentionnés mais dont le sens n'empêche pas la communication. Par exemple, dans l'énoncé "Chacun peut y obtenir son plaisir, sa joie, sa distraction, *puisqu'*elle (la télé) parle à tous.", le connecteur *puisque* a un emploi écarté en vertu de ses modalités décrites par les auteurs cités: *puisque* sert à introduire un énoncé dont le locuteur ne prend pas la responsabilité, non pas une justification.

(3) L'emploi fautif: ce terme désigne les connecteurs dont l'emploi est erroné selon la norme et aboutit à un échec de communication. L'emploi fautif comprend trois cas différents:

(a) Le connecteur a une forme correcte, mais son emploi est un non-sens ou un contre-sens. Par exemple:

- Le petit Franz décidait de manquer la classe, *mais* il a surmonté cette idée. (contre-sens parce qu'un tel énoncé de concession ne doit pas être marqué par le *mais*.)
- La mode de l'écologie et de la diététique pousse les Français à faire du jardinage. *En effet*, le phénomène n'est pas nouveau. (non-sens parce que le connecteur *en effet* n'est pas employé pour introduire un énoncé de causalité).

(b) Le connecteur prend une forme qui n'existe pas en français. Par exemple:

- *Même s'*il faut consacrer beaucoup de temps, *mais* ils le veulent. (fautif parce qu'en français, le *même si ... mais* n'existe pas)

(c) Le connecteur a une position syntaxique fautive. Par exemple:

- *Parce qu'*il avait fait des bêtises, alors la direction du journal ne lui faisait plus confiance.

D'après les principes de classification décrits ci-dessus, nous avons obtenu les tableaux 21 à 26.

Tableau 21:

TAUX DES ERREURS DU VOLET 1

Étudiant	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif 1	2	3	Total
1	10	3	5			18
2	43	3	2			48
3	27	4	2	2		35
4	7		2			9
5	52	4	3	1		60
6	32	1	3	2		38
7	12		3	1		16
8	11		2			13
9	16	1	3			20
10	32	3	2	1		38

Étudiant	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif 1	2	3	Total
11	14	1	3		1	19
12	16		1			17
13	23	1	3	1		28
14	26	6	2			34
15	24	2	8	3		37
16	55	3	3			61
17	4		2		1	7
18	22	2	2			26
19	8		3		1	12
Total	*434*	*34*	*54*	*11*	*3*	*536*
Taux	*80,97%*	*6,34%*	*12,69%*			*100%*

Le tableau 21 nous montre que dans le volet 1, l'emploi correct occupe 80,97%, l'emploi écarté 6,34%, l'emploi fautif (où 1 désigne les non-sens ou les contre-sens, 2 les formes erronées, 3 les positions syntaxiques erronées) 12,69%.

Tableau 22:

COMPARAISON DES TAUX DES ERREURS DU VOLET 1 ENTRE LES ÉTUDIANTS MEILLEURS ET LES ÉTUDIANTS MOINS BONS

	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif
Étudiants meilleurs	89,90%	6,94%	8,16%
Étudiants moins bons	77,66%	5,84%	16,49%

Le tableau 22 nous montre que dans le volet 1 les étudiants qui ont une note supérieure à 40/50 ont un meilleur emploi des connecteurs que ceux qui ont une note inférieure à 40/50.

Tableau 23:

TAUX DES ERREURS DU VOLET 2

Étudiant	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif 1	2	3	Total
1	21	7				28
2	20	1	3	2	1	27
3	17	1	1			19

Étudiant	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif 1	2	3	Total
4	20	1	4			25
5	17	2	1			20
6	27	2	5	3		37
7	17	3	3	1		24
8	14	2	1			17
9	18	2	4			24
10	19	2	4	2	1	28
11	1					1
12	11	2	1			14
13	3	2	1			6
14	15	7		2		24
15	8					8
16	4		2	1		7
17	12	2	2			16
18	5	1	2			8
Total	*249*	*37*	*34*	*11*	*2*	*333*
Taux	*74,78%*	*11,11%*	*14,11%*			*100%*

Le tableau 23 nous montre que dans le volet 2, l'emploi correct occupe 74,78%, l'emploi écarté 11,11%, l'emploi fautif 14,11%.

Tableau 24:

COMPARAISON DES TAUX DES ERREURS DU VOLET 2 ENTRE LES ÉTUDIANTS MEILLEURS ET LES ÉTUDIANTS MOINS BONS

	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif
Étudiants meilleurs	75,16%	10,56%	14,29%
Étudiants moins bons	74,42%	11,63%	13,95%

Le tableau 24 nous montre que dans le volet 2, les étudiants meilleurs (qui ont une note supérieure à 40/50) ont à la fois plus d'emplois corrects et plus d'emplois fautifs que les étudiants moins bons (qui ont une note inférieure à 40/50).

Tableau 25:

TAUX DES ERREURS DU VOLET 3

Étudiant	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif 1	2	3	Total
1	4	3				7
2	8	1		2		11
3	7	1	1			9
4	6	1	1			8
5	9	2	1			12
6	11	1				12
7	4	2				6
8	11	1	2			14
9	2	3	1			6
10	9	2	1			12
11	1					1
12	10	1				11
13	9	3				12
14	4	3			1	8
15	10	2				12
16	11	2			1	14
17	4				1	5
18	8	1	1	1		12
19	4	3				7
Total	*132*	*33*	*8*	*3*	*3*	*179*
Taux	*73,74%*	*18,44%*	*7,82%*			*100%*

Le tableau 25 nous montre que dans le volet 3, l'emploi correct occupe 73,74%, l'emploi écarté 18,44%, l'emploi fautif 7,82%.

Tableau 26:

COMPARAISON DES TAUX DES ERREURS DU VOLET 3 ENTRE LES ÉTUDIANTS MEILLEURS ET LES ÉTUDIANTS MOINS BONS

	Emploi correct	Emploi écarté	Emploi fautif
Étudiants meilleurs	76,74%	13,24%	10,29%
Étudiants moins bons	72,07%	21,62%	6,31%

Le tableau 26 nous montre que dans le volet 3, les étudiants meilleurs ont à la fois plus d'emplois corrects et plus d'emplois fautifs que les étudiants moins bons.

Tous les faits statistiques importants seront analysés et interprétés dans le chapitre V, parce que les chiffres obtenus au cours du dépouillement, pour convaincants qu'ils soient, ne sauraient tout dire dans la recherche en linguistique et en didactique.

5

Analyse des données

Cette analyse, qui se fera en deux étapes, nous mènera à atteindre les objectifs de notre recherche.

Voici les deux étapes de l'analyse: (1) interprétation des tableaux statistiques, (2) analyse des emplois.

5.1. **Interprétation des tableaux statistiques**

Les vingt-six tableaux issus du dépouillement du corpus nous permettent de voir que: (1) l'emploi des connecteurs dans l'expression de nos étudiants varierait en fonction des situations de communication, (2) en fonction de la compétence discursive des locuteurs, (3) en fonction de l'équilibre entre l'intentionnalité communicative et la facilité des connecteurs. Ils nous permettent également de formuler une hypothèse selon laquelle il serait possible de développer la compétence discursive des étudiants en leur enseignant l'emploi des connecteurs par le recours à une méthode d'usage-emploi.

5.1.1. ***L'emploi des connecteurs varie en fonction des situations de communication***

Nous constatons ce fait en nous fondant sur les résultats de trois comparaisons: (1) l'écrit à l'oral, (2) l'examen aux exercices, (3) l'argumentation à la narration.

Avant de commencer l'analyse, il paraît nécessaire de bien définir la notion de situation. Pour nous le terme de situation est différent du terme de contexte. Le premier correspond à l'ensemble des éléments extralinguistiques qui entourent le locuteur et son interlocuteur; le deuxième est réservé à la désignation de l'ensemble des éléments linguistiques qui entourent l'expression idiomatique.

Donc, quand nous parlons de situations, nous entendons par là les éléments suivants: (1) l'environnement spatio-temporel; (2) l'environnement kinésique; (3) l'ensemble des circonstances et des facteurs qui conditionnent l'émission et la réception du message et qui peuvent être psychologiques, sociaux, et même l'ensemble des connaissances culturelles, historiques, géographiques des interlocuteurs (O. Diaz, 1987, pp.68-69).

Nous faisons une différence entre situation et contexte, mais les deux notions n'en demeurent pas moins étroitement liées: tout fait de situation peut être contextualisé, en d'autres mots, peut donner lieu à l'expression d'un énoncé de forme linguistique; on est alors en présence d'une situation contextualisée une fois que l'énoncé est achevé.

5.1.1.1. *Comparaison de l'écrit et de l'oral*

Nous ne prétendons pas comparer l'écrit et l'oral, car ces deux "grandeurs" ne sont point comparables. Nous n'essaierons que d'observer l'emploi des connecteurs dans ces deux situations différentes de communication tout en spécifiant la longueur respective des textes en termes de nombre de phrases ou nombre de mots. L'observation nous révèle une variation assez claire de l'emploi des connecteurs à l'écrit et à l'oral des étudiants de 3e année.

Il s'agit des mêmes étudiants (3e année), ayant une même intentionnalité communicative sommaire (passer l'examen de fin d'année scolaire), qui produisent à peu près un même genre de discours (argumentation sur un sujet), et qui doivent chacun donner deux produits différents (un écrit et un oral).

La première démarche que nous faisons, c'est de comparer le tableau 11 et le tableau 14. Nous remarquons une variation de fréquences de connecteurs entre l'écrit et l'oral: 256 fréquences pour l'écrit, 149 fréquences pour l'oral.

A cause des contraintes imposés par les conditions matérielles, nous n'avons pas pu enregistrer la totalité de l'examen oral. Ce qui rend impossible une comparaison entre les quantités précises des deux volets. Tout de même, si nous postulions qu'une conversation de dix minutes très chargée devrait être approximativement aussi longue qu'une rédaction écrite en moins de deux heures, nous pourrions conclure que les étudiants emploient plus de connecteurs à l'écrit qu'à l'oral dans les mêmes conditions.

Par cette conclusion, nous voulons faire remarquer que l'expression orale nécessite moins de connecteurs que l'expression écrite, car elle dispose d'autres stratégies communicatives en vue de la cohérence du discours: intonation, relation, gestes, mimiques... En d'autres mots, l'expression écrite a un plus grand besoin d'être explicitée par des connecteurs, marqueurs explicites de relations interactives des énonciations. En effet, pour répondre aux mêmes exigences de cohérence discursive, telles que celles que H. P. Grice a décrites en termes de "quantité", "qualité", "relation" et "modalité" (H. P. Grice, 1979, p.61), l'écrit et l'oral n'ont pas toujours recours aux mêmes stratégies. Des exemples tirés de notre corpus en sont une illustration.

Exemple (1):

Professeur: Eh bien ... Voulez-vous me raconter ce que vous pensez des recherches en chimie?
Etudiant: (hausse les épaules) ... Je n'ai pas bien compris ce passage (désignant du doigt le texte).
– Volet 4

Mais à l'écrit l'étudiant ne pourrait nullement répondre avec les mêmes stratégies à la question du professeur. La réponse serait

Exemple (2):

...
Etudiant (écrit): Je ne peux pas, parce que je n'ai pas bien compris le passage en question.

Nous avons donc la comparaison suivante:

Oral		*Ecrit*
hausse les épaules	=	Je ne peux pas
connecteur 0	=	parce que
ce (déictique)	=	le passage en question

Même si nous tenons les deux exemples ci-dessus pour des énoncés ayant réalisé des actes de langage de même valeur illocutionnaire, leur stratégie communicative n'en est pourtant pas moins très différente: l'oral dispose de trois stratégies de plus, le geste, le connecteur omis et le déictique.

La deuxième démarche consiste à confronter les données du volet 3 et celles du volet 4 dans le tableau 15. Cette confrontation fait tout de suite apparaître que les étudiants ont employé 38 connecteurs différents à l'écrit, et qu'ils en ont employé seulement 17 à l'oral. Le décalage est considérable.

En vue d'interpréter ce décalage, il est nécessaire de retourner aux tableaux 18 et 19 pour classer les connecteurs des deux volets respectifs en cinq catégories, et de les comparer.

Les cinq catégories sous lesquelles nous classerons les connecteurs sont celles qui ont été proposées par E. Roulet: (1) connecteurs macro-structurels, (2) connecteurs argumentatifs, (3) connecteurs contre-argumentatifs, (4) connecteurs consécutifs, (5) connecteurs réévaluatifs. (E. Roulet, 1985, pp. 111-182).

Nous obtenons donc les résultats suivants: les étudiants ont employé à l'écrit 5 connecteurs macro-structurels, 15 connecteurs argumentatifs, 8 connecteurs contre-argumentatifs, 9 connecteurs consécutifs, et 2 connecteurs réévaluatifs; et ils ont employé à l'oral 1 connecteur macro-structurel, 7 connecteurs argumentatifs, 5 connecteurs contre-argumentatifs, 3 connecteurs consécutifs, et 1 connecteur réévaluatif.

Ces chiffres révèlent que les cinq catégories de connecteurs ont une répartition relativement équilibrée à l'écrit. Mais elles n'ont pas de répartition équilibrée à l'oral, car les connecteurs les plus employés à l'oral sont les argumentatifs (au nombre de 7), et les contre-argumentatifs (5 connecteurs). Alors que signifie cette différence de répartition?

C'est sans doute que la rédaction écrite nécessite toutes sortes de connecteurs pour expliciter les relations entre les énoncés: macro-structuration, argumentation, contre-argumentation, consécution, réévaluation, etc., tandis que l'oral peut se passer de certains connecteurs, tels que les macro-structurels, les consécutifs et les réévaluatifs. La faible présence à l'oral des trois catégories de connecteurs susmentionnées peut s'expliquer à la fois par les propriétés pragmatiques de ces connecteurs et par les propriétés situationnelles de l'oral.

Les connecteurs macro-structurels servent à bien organiser l'ensemble d'un discours (exemple: d'abord ... ensuite ... enfin ...). Mais une conversation en forme de question-réponse est souvent fragmentée par l'intervention des deux interlocuteurs (professeur et étudiant), c'est pourquoi les connecteurs macro-structurels y sont rares.

Les connecteurs consécutifs ont pour fonction de marquer une relation consécutive entre deux énonciations de différents niveaux. Selon Eddy Roulet, les consécutifs "marquent l'acte directeur, et établissent une relation entre celui-ci et un acte subordonné à fonction d'argument".

Exemple (1):

Vous avez obtenu un visa, aussi contactez l'ambassade.
(Acte subordonné à fonction d'argument) (consécutif) (Acte directeur)

Les propriétés pragmatiques des consécutifs, comme l'exemple (1) l'illustre, paraissent peu familières à nos étudiants, elles sont donc remplacées par des connecteurs qui leur sont plus familiers. Ainsi l'exemple (2) prend la place de l'exemple (1).

Exemple (2):

Comme vous avez obtenu un visa, contactez l'ambassade.

Dans l'exemple (2), nous trouvons aussi un connecteur "comme", mais ce connecteur n'est pas un consécutif. Nous concluons par là que comme certains consécutifs sont peu familiers aux étudiants, ils ont été remplacés par les argumentatifs sans qu'il y ait modification des valeurs des énonciations. Le remplacement se fait surtout à l'oral parce que le rythme de l'oral est plus rapide que celui de l'écrit.

Les connecteurs réévaluatifs marquent la relation entre une énonciation qui présente un résultat et une ou des énonciations qui la précèdent. Ils sont rarement employés dans l'examen oral, parce que les étudiants avaient rarement besoin de réévaluer leurs énoncés quand ils répondaient aux questions du professeur, et parce qu'ils choisissaient plutôt des connecteurs faciles à manipuler, ou dont ils étaient sûrs.

La troisième démarche consiste à comparer les données du tableau 10 et celles du tableau 13. Cette confrontation nous fait voir un rapport cause-effet évident (1) entre le nombre de connecteurs et la qualité de l'écrit et de l'oral; (2) entre le nombre de connecteurs écrits et le nombre de connecteurs oraux chez un même étudiant.

Y a-t-il un rapport cause-effet évident entre le nombre de connecteurs et la qualité de l'écrit? Le tableau 10 indique que non. Par exemple, l'étudiant no 27 a employé 12 connecteurs, le plus grand nombre de la classe, pourtant il a eu une note 31,50/50; tandis que l'étudiant no 3 a eu une note 46/50, la meilleure de la classe avec seulement 8 connecteurs.

Est-ce qu'il y a un rapport de causalité évident entre le nombre de connecteurs et la qualité de l'oral? Le tableau 13 donne aussi une réponse négative. Par exemple, l'étudiant no 13 a employé 6 connecteurs, le plus grand nombre de la classe, pourtant il a eu une note de 47/50; tandis que l'étudiant no 18 a eu une note de 50/50 avec seulement 2 connecteurs.

Mais une comparaison entre deux étudiants ne permet pas de tirer une conclusion. Il vaut mieux envisager le problème autrement.

Revoyons d'abord les résultats de l'écrit. Nous obtenons une moyenne de connecteurs de 8,18 par étudiant. Nous constatons que 13 étudiants ont un nombre de connecteurs dépassant la moyenne et que 14 étudiants ont un nombre inférieur à la moyenne. Nous constatons aussi que les premiers ont une note moyenne de 39,15/50 et les derniers une note moyenne de 32,10/50. Que signifient ces résultats? Que: (1) la moyenne 8,19 peut être considérée comme dépendant

du sujet de la rédaction "Le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de former ou d'informer les étudiants?"; que (2) si le nombre de connecteurs n'atteint pas la moyenne, la qualité de la rédaction sera affectée.

Revoyons maintenant les résultats de l'oral. Nous obtenons une moyenne de connecteurs de 2,48 par étudiant. Nous constatons que 13 étudiants ont un nombre de connecteurs dépassant la moyenne et que 14 étudiants ont un nombre inférieur à la moyenne. Nous remarquons en même temps que les premiers ont une note moyenne de 44,54/50, et les derniers une note moyenne de 40,50/50. Que signifient ces résultats obtenus à l'oral? Ces résultats signifient que: (1) la moyenne 2,48 peut être considérée comme un des critères de qualité de l'examen oral en forme de question-réponse entre le professeur et l'étudiant; que (2) si le nombre est inférieur à la moyenne, la qualité de l'oral sera affectée.

De la révision des tableaux 10 et 13, nous avons tiré une même conclusion de l'écrit et de l'oral: la moyenne des connecteurs dans l'expression de nos étudiants constitue un des critères de la qualité. Alors quelles sont les particularités de l'écrit et celles de l'oral? En d'autres mots, quelle est la différence entre l'écrit et l'oral en ce qui concerne l'emploi des connecteurs?

Pour le moment deux chiffres différents répondraient à cette question: la moyenne des connecteurs de l'écrit est 8,19, et celle de l'oral est 2,48. Ces chiffres signifient que leurs critères de qualité sont différents, que l'écrit nécessite plus de connecteurs que l'oral.

Est-ce qu'il y a une coincidence entre le nombre de connecteurs de l'écrit et celui de l'oral chez un même étudiant? La réponse est positive. Parmi les 13 étudiants qui ont employé dans l'écrit plus de connecteurs que la moyenne (8,19), 2 étudiants seulement n'ont pas dépassé à l'oral la moyenne (2,48), soit 15,38%. Ce qui signifie que, théoriquement, il doit y avoir une corrélation entre le nombre de connecteurs à l'écrit et celui à l'oral chez un même étudiant. Envisageons concrètement les résultats de quelques étudiants pour vérifier la validité de notre affirmation. Exemples: l'étudiant no 16 a employé, à l'écrit, 11 connecteurs, et, à l'oral, 4 connecteurs: ces nombres sont parmi les plus élevés de la classe. Par contre, l'étudiant no 27 a employé, à l'écrit, 12 connecteurs, le plus grand nombre de la classe; mais il n'en a employé que 3 à l'oral, nombre médiocre dans la classe bien qu'il dépasse la moyenne. Ce qui signifie que notre constatation théorique est limitée dans des cas concrets.

La quatrième démarche consiste à comparer les tableaux 18 et 19, qui présentent respectivement une liste des connecteurs de l'écrit et une liste des connecteurs de l'oral. Cette démarche nous permet d'obtenir 3 résultats: (1) A l'écrit, la fréquence relative moyenne de connecteurs est de 2,63% et à l'oral, elle est de 5,88%. (2) A l'écrit, nous comptons 10 connecteurs qui ont une fréquence relative dépassant la moyenne (2,63% fréquences); ce sont *mais* (14,84%), *pourtant* (10,55%), *puisque* (10,16%), *parce que* (8,98%), *car* (8,20%), *certes* (7,81%), *donc* (6,25%), *si* (5,08), *c'est-à-dire* (4,69%), et *et* (3,91%). A l'oral, nous comptons 3 connecteurs dont la fréquence relative dépasse la moyenne (5,88%); ce sont *c'est-à-dire* (52,35%), *mais* (11,41%), et *parce que* (12,08%). (3) Des connecteurs ci-dessus ceux qui paraissent à la fois à l'écrit et à l'oral sont au nombre de 3, ce sont *c'est-à-dire*, *mais*, et *parce que*.

Interprétation du résultat (1): Ce résultat nous indique que la fréquence relative moyenne des connecteurs à l'écrit est inférieure à celle de l'oral (2,63% < 5,88%). Ce décalage numérique signifie que les étudiants emploient plus de variétés de connecteurs à l'écrit qu'à l'oral. D'ailleurs, cette réalité a été montrée très clairement par la liste des connecteurs de l'écrit et celle de l'oral.

Il est donc évident que l'écrit est plus riche en connecteurs que l'oral. Et comment expliquons-nous ce fait? Ce sont les conditions de communication qui décident: l'écrit a davantage besoin de connecteurs que l'oral. Mais d'autres raisons relèvent des étudiants eux-mêmes. Les étudiants ont plus de temps pour réfléchir à l'emploi des mots quand ils écrivent et ils peuvent même consulter un dictionnaire pour s'assurer de l'emploi des mots. Ils doivent cependant émettre les mots le plus rapidement possible quand ils parlent, la vitesse limite énormément le choix des mots; dans ces conditions contraignantes, ils substituent les simples ou ceux dont ils sont plus sûrs aux mots compliqués ou dont ils ne sont pas sûrs. Ces facteurs psychologiques leur font aussi employer moins de connecteurs à l'oral qu'à l'écrit.

Interprétation du résultat (2): Ce résultat nous indique que l'écrit compte plus de connecteurs fréquents que l'oral (10 > 3). Ce chiffre peut signifier que l'oral de nos étudiants n'est basé que sur 3 connecteurs principaux répétés plusieurs fois par chacun.

Cette pauvreté en variété est on ne peut mieux démontrée par l'emploi de "c'est-à-dire" (employé 78 fois à l'oral, soit 52,35% fréquences relatives). Comment l'oral fonctionne-t-il quand 27 étudiants n'utilisent que 3 connecteurs principaux dont un *c'est-à-dire* occupe une position écrasante (52,35%)? N'est-ce pas au prix de valeurs pragmatiques incorrectes pour ces 3 connecteurs? En fait ils ont été employés en tant que "vocables de valence élevée". Ce phénomène est tout à fait conforme à une observation de W. F. Mackey selon laquelle les étudiants "appliquent inconsciemment des mesures d'économie lexicales en se bornant, autant que possible, aux vocables de valence élevée, vocables que les locuteurs concernés pourront utiliser pour désigner un maximum de significations" (W. F. Mackey, 1976, p.372). Pour ce qui est de la définition de ces connecteurs, nous y reviendrons dans le chapitre 5.2.

Interprétation du résultat (3): Ce résultat nous montre que les trois connecteurs les plus fréquents à l'oral figurent tous parmi les connecteurs les plus fréquents à l'écrit. Ce fait signifie que les connecteurs fréquents à l'oral ont un lien très étroit avec l'écrit. Et, à les envisager de près, nous pouvons voir que les trois connecteurs les plus fréquents à l'oral sont tous faciles à manipuler; en d'autres mots, ce sont les connecteurs les plus faciles qui apparaissent fréquemment à l'oral. Ici, nous parlons d'une facilité définie par W. F. Mackey et L. Laforge: quand un connecteur est facile, c'est qu'il est facile du point de vue de "la similitude", de "la brièveté", de "la régularité", de "la clarté", et de "la charge". (L. Laforge, 1972, p.190).

Du point de vue de la similitude, les connecteurs *c'est-à-dire, mais, parce que* trouvent tous des équivalents sémantiques ou pragmatiques chinois à peu de nuances près. Du point de vue de la clarté, ils ne portent pas d'ambiguïté sémantique et pragmatique ou du moins pas d'ambiguïté troublante. Du point de vue de la charge, les trois connecteurs n'ont pas de modalités aussi compliquées que "certes", "pourtant" et beaucoup d'autres.

Il faut aussi observer que les trois connecteurs communs font partie des argumentatifs et contre-argumentatifs. Cette appartenance signifie qu'à l'écrit, aussi bien qu'à l'oral, nos étudiants ont toujours besoin d'argumenter et de contre-argumenter. En d'autres termes, l'argumentation et la contre-argumentation constituent deux actes de langage fondamentaux tant à l'écrit qu'à l'oral chez nos étudiants.

5.1.1.2. *Comparaison de l'examen et des exercices*

L'examen et les exercices ont certaines caractéristiques qui leur sont communes et d'autres par lesquelles elles diffèrent.

L'examen et les exercices constituent tous deux des situations de communication scolaires dans lesquelles les élèves écrivent des rédactions adressées plutôt au professeur, quel que soit le destinataire apparent. Patrick Charaudeau (1983) illustre bien ce double jeu: l'élève écrit à un TU composé d'un TU destinataire (TUd) et d'un TU interprétant (TUi). A l'écrit, quel que soit le TUd, l'élève communique toujours premièrement avec le professeur (TUi) qui juge de la rédaction selon certains critères scolaires (P. Charaudeau, 1983, p.41). Nos étudiants ont aussi joué ce double jeu dans leurs rédactions d'examen et d'exercices.

Plutôt que d'examiner en détail les affinités des deux genres de situations, nous choisissons de faire remarquer leurs grandes différences: l'examen présente plus de contraintes que les exercices (Voir 4.1.3.). Et les étudiants sont plus obligés d'y montrer leur compétence au professeur. Et par là nous essaierons de voir les particularités des connecteurs employés.

La première démarche consiste à confronter les fréquences absolues des connecteurs de l'écrit et celles des connecteurs des exercices. Il s'agit de comparer le tableau 5 au tableau 11. Cette confrontation nous donne 536 fréquences absolues dans les exercices, et 256 fréquences absolues dans l'examen. Le décalage est énorme à première vue (536:256). Ce décalage est dû à au moins trois facteurs principaux: (1) une différence de longueur de texte, (2) une différence de nombre de sujets et (3) une différence de situation de communication.

La différence dans la longueur des textes est grande. L'examen compte au total 1285 lignes tandis que les exercices en comptent 4978.

La différence dans le nombre de sujets est aussi grande. L'examen porte sur un seul sujet, et les exercices portent sur cinq sujets (Voir 4.1.1.). Les incidences de cette différence sont illustrées par le fait qu'une somme de connecteurs plus grande est employée dans les exercices que dans l'examen, et que les fréquences de connecteurs par page ou par ligne ne sont cependant pas nécessairement plus élevées dans les exercices que dans l'examen.

La différence dans les situations de communication: l'emploi des connecteurs varie en fonction des situations de communication, c'est-à-dire en fonction de l'examen et des exercices, et c'est un point que nous allons approfondir. Mais avant, nous devons résoudre le problème que pose la différence de longueur de texte.

Deux procédés mathématiques nous permettent de résoudre le problème: (1) le calcul des fréquences de connecteurs par ligne, (2) le calcul de la proportion "connecteurs:déictiques".

Calcul de fréquences de connecteurs par ligne. Résultat du tableau 2:

l'examen:	0,19 / ligne
les exercices:	0,11 / ligne

Ce résultat numérique nous permet de comparer l'emploi des connecteurs des deux situations avec le moins d'écart possible.

Calcul de la proportion "connecteurs:déictiques". Résultat du tableau 3:

l'examen:	0,48 : 1
les exercices:	0,32 : 1

Nous calculons ces proportions parce que les connecteurs et les déictiques sont deux piliers fondamentaux observables de la cohérence du discours, et qu'ils se présentent assez régulièrement dans un genre de texte donné. Ce résultat nous servira de référence et nous épargnera le souci de la longueur des textes à comparer.

Le premier calcul nous indique que les fréquences de connecteurs par ligne sont plus élevées dans l'examen que dans les exercices. Pourquoi? Il y a trois explications à ce décalage.

D'abord, l'examen a eu lieu après une période de cours où avaient été introduits l'emploi des connecteurs et l'analyse de la cohérence de texte. Cette période de cours d'expérimentation a une incidence positive sur la maîtrise de certains connecteurs. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 5.1.4.

Ensuite, le sujet de l'examen de rédaction (je me permets de le répéter: Le but de l'enseignement supérieur doit-il être avant tout de former ou d'informer les étudiants?) a plus une allure polémique que l'ensemble des sujets des exercices (Voir 4.1.1.). Ce sujet obligeait davantage les étudiants à argumenter et à contre-argumenter. En nous appuyant sur P. Charaudeau, nous pouvons dire que la rédaction de l'examen est constituée d'un "appareil argumentatif" plus condensé que les rédactions d'exercices. En conséquence, les étudiants avaient davantage besoin d'organiser leurs "opérations de pensée de type cognitif" par des procédés de "conjonction", de "disjonction", de "restriction", d'"opposition", et de "causalité" (P. Charaudeau, 1983, p.71). Il est donc naturel que les connecteurs aient plus de chance d'être employés, car ils trouvent justement leur champ d'action dans une rédaction telle que celle de l'examen de 3e année.

Enfin, l'interaction entre le professeur et les étudiants est la cause d'un emploi plus fréquent des connecteurs. C'est le point qui nous intéresse le plus dans cette rubrique, parce que cette interaction crée des situations de communication différentes de celles des exercices. Cette interaction se caractérise par le fait que (1) le professeur était exigeant (obligation d'employer un certain nombre de connecteurs précis), et que (2) les étudiants voulaient faire preuve de leur compétence, afin de lui faire bonne impression. Pour illustrer avec plus de détails l'effet de l'interaction entre le professeur et les étudiants, nous procéderons à la confrontation du tableau 4 et du tableau 10.

Revenons pour le moment à notre calcul de la proportion "connecteurs:déictiques". Le résultat nous indique que la proportion de connecteurs par rapport aux déictiques est plus élevée dans l'examen que dans les exercices (0,48:1 > 0,32:1). Ce décalage confirme encore une fois le fait que la cohérence discursive est plus assurée par les connecteurs dans l'examen que dans les exercices.

La deuxième démarche consiste en une confrontation des données du volet 1 et du volet 3 dans le tableau 15, confrontation de la somme des connecteurs différents de l'examen et de celle des exercices. Cette confrontation nous montre que 38 connecteurs différents ont été employés dans l'examen, et que 77 connecteurs différents ont été employés dans les exercices. Le déséquilibre est remarquable.

Comme il est impossible d'interpréter ce déséquilibre au moyen de calculs, nous devons nous contenter de ne donner qu'une explication "impressionniste".

L'examen, c'est, pour un sujet, 27 copies et 38 connecteurs différents; les exercices, ce sont, pour 5 sujets, 84 copies et 77 connecteurs différents. Nous avons identifié plus de

connecteurs dans les exercices que dans l'examen, parce que les exercices ont été faits sur 5 sujets, en 84 copies, et en l'espace d'une année scolaire. Ces facteurs situationnels expliqueront grosso modo l'emploi plus nombreux de connecteurs dans les exercices. C'est-à-dire que plus le nombre de sujets, le temps de rédaction et la quantité de discours sont importants, plus nombreux sont les connecteurs qui peuvent être employés; pourtant, cette proportion a ses strictes limites du fait que les connecteurs font partie d'une classe fermée de la grammaire.

Il est tout de même possible de comparer les particularités des connecteurs des deux volets en les classant en cinq catégories, comme nous l'avons fait dans la rubrique 5.1.1.1.

Nous obtenons donc les résultats suivants: dans l'examen, les connecteurs macro-structurels occupent 13,16%, les argumentatifs 39,47%, les contre-argumentatifs 21,05%, les consécutifs 21,05%, et les réévaluatifs 5,26%; et dans les exercices, les macro-structurels 20,78%, les argumentatifs 27,27%, les contre-argumentatifs 28,57%, les consécutifs 15,58%, et les réévaluatifs 7,79%.

Comme les chiffres ci-dessus sont obtenus sur la base des variétés de connecteurs des cinq catégories, ils peuvent prendre deux significations suivant que l'on se sert des indices de la proportion de chaque catégorie ou des indices des variétés de chaque catégorie.

Par exemple: le calcul montre que, dans l'examen, les connecteurs argumentatifs occupent 39,47%. Ce qui signifie que (1) la proportion des connecteurs argumentatifs identifiés dans l'examen est plus importante que celle des quatre autres catégories; que (2) nous relevons plus de variétés dans les connecteurs argumentatifs que dans les quatre autres catégories à l'examen.

Par voie de conséquence, nous pouvons mettre en regard les données de l'examen et celles des exercices.

Le contraste qui en ressort nous indique que les argumentatifs et les consécutifs occupent une place plus importante dans l'examen que dans les exercices: les pourcentages sont respectivement 39,47% >27,27%, et 21,50 > 15,58%. Que signifie ce contraste?

Ce contraste de proportions signifie que les actes de langage des étudiants ont été plus centrés sur l'argumentation et la consécution dans l'examen que dans les exercices. Cette concentration d'actes de langage révèlent un progrès dans l'usage du langage, parce que les étudiants accordaient plus d'importance à l'argumentation directe dans l'examen. En effet, un orateur compétent, sûr de lui, met davantage l'accent sur l'argumentation directe que sur la contre-argumentation.

Ce contraste des proportions montre aussi que les argumentatifs et les consécutifs sont relativement plus variés dans l'examen que dans les exercices. Les plus grandes variétés d'argumentatifs et de consécutifs démontrent le fait que nos étudiants possédaient déjà plus de stratégies linguistiques pour réaliser des actes d'argumentation et de consécution dans l'examen que dans les exercices. Ce qui est sans aucun doute un indice de progrès chez eux.

La troisième démarche consiste à confronter les données du tableau 4 et celles du tableau 10. Pour comparer ces données, il faut tout d'abord rejeter du tableau 10 celles qui concernent les étudiants du no 20 au no 27, parce que nous n'avons que des données concernant les 19 premiers étudiants dans le tableau 4.

Une vue d'ensemble de l'examen et des exercices nous montre les résultats suivants: (1) dans l'examen, chaque copie a en moyenne 8,16 connecteurs; 10 étudiants ont un nombre de connecteurs supérieur à la moyenne, avec une note moyenne 40,24; 9 étudiants ont un nombre de connecteurs inférieur à la moyenne, avec une note 29,16. (2) dans les exercices, chaque copie contient en moyenne 3,56 connecteurs; 8 étudiants ont un nombre de connecteurs supérieur à la moyenne, avec une note moyenne 40,26; 11 étudiants ont un nombre de connecteurs inférieur à la moyenne, avec une note moyenne 31,13.

Ces résultats démontrent que, dans l'ensemble, le nombre moyen de connecteurs de l'examen dépasse de beaucoup celui des exercices (8,16 > 3,56). Ce décalage a trois significations: (1) Les étudiants maîtrisaient déjà plus de connecteurs lors de l'examen; (2) Les étudiants explicitaient plus soigneusement, par les connecteurs, les relations entre les énoncés quand ils rédigeaient leur rédaction d'examen; (3) Les contraintes du professeur dans l'examen avaient un effet qu'on ne peut pas négliger.

Ces résultats démontrent aussi que, *théoriquement*, ceux qui ont un nombre de connecteurs supérieur à la moyenne écrivent des rédactions de meilleure qualité, et vice versa. Comme nous l'avons fait remarquer dans 4.2.4.1., nous nous sommes permis d'affirmer cette corrélation en nous fondant sur le fait, fondamental, que plus de 70% de fréquences sont correctes (Voir 4.2.5. pour plus de détails). Mais ce constat théorique ne s'applique qu'à l'ensemble du corpus; il y a souvent des cas qui le contredisent, parce qu'un texte cohérent est assuré par beaucoup d'autres facteurs linguistiques, rhétoriques, culturels... De plus, aux critères de la qualité de rédaction, s'ajoutent les facteurs de l'orthographe, de l'expression, de la grammaire et de l'idéologie.

Prenons le cas de l'étudiant no 27. Celui-ci a employé à l'examen 12 connecteurs, le plus grand nombre de toute la classe, mais il a reçu une note de 31,50, presque la pire de la classe. Ce qui contredit carrément notre constat théorique. En examinant de près la rédaction de l'étudiant, nous sommes arrivé à trouver les explications.

Les 12 connecteurs sont assez bien employés, si on les examine dans les énoncés où ils se trouvent. Mais l'étudiant a perdu beaucoup de points à cause de fautes d'orthographe, d'expression et de mauvais choix de mots. Conclusion: pour une rédaction de bonne qualité, (1) un nombre suffisant de connecteurs est nécessaire pour assurer la cohérence, mais celle-ci n'est pas garantie par les connecteurs seuls: on trouve d'autres facteurs relevant de la rhétorique, de la culture; (2) la cohérence n'est qu'un critère parmi beaucoup d'autres, comme la rédaction de l'étudiant no 27 le démontre. Néanmoins, les faits statistiques de notre corpus nous permettent de dire que, chez les étudiants de 3e année, dans l'ensemble, un nombre suffisant de connecteurs dans la rédaction est vraiment une garantie de bonne qualité.

Pour illustrer plus clairement le cas de l'étudiant no 27, nous donnons ci-dessous les énoncés où sont employés un ou des connecteurs, ainsi que les fautes d'orthographe, d'expression ou de choix de mots:

(1) ... Le but de l'enseignement supérieur doit-il être avant tout d'informer ou de former les étudiant? Ce problème *a été* posé depuis longtemps. *Malgré que* la solution soit évidente, la réalité n'est pas satisfaisante... (sic)

(2) ... on fait beaucoup d'efforts, pourtant, *l'efficace est un peu*... (sic)

(3) ... *puisque* ce système a beaucoup d'inconvénients, pourquoi ce système ne *change-t-il pas de but de l'enseignement*? ... (sic)

(4) ... les étudiants reculent par peur *avant du* renouvellement, parce qu'ils ne sont que les esclaves des livres... (sic)

(5) ... de nombreux étudiants accueillent ce système, *car* ils pourront facilement passer l'examen *s'*il récitent les textes... (sic)

(6) ... *Certes*, il n'est pas possible de réaliser __ dans une ou deux jours. *Mais* nous devons pouvoir atteindre notre but... (sic)

(7) ... Ce système a plus d'inconvénients: *le* premièrement, les étudiants ne peuvent pas *se séparer* de leurs professeurs. Ils manquent de __ capacité de méditer *absolument* et de travailler *seulement*. *Le* deuxièmement, les étudiants ... (sic)

(8) ... *d'une part*, il est facile d'enseigner les étudiants *pour* les professeurs, s'ils pratiquent __ *cette façon*. *D'autre part*, de nombreux étudiants accueillent ce système ... (sic)

(N.B. les mots italiques sont des connecteurs ou des fautes.)

La quatrième démarche consiste en un rapprochement des tableaux 16 et 18. Nous visons par cette démarche à comparer les connecteurs les plus fréquents de l'examen et ceux des exercices, et à observer par là de façon plus détaillée la différence d'emploi des connecteurs dans les deux situations différentes. Nous avons obtenu les résultats suivants: (1) Dans l'examen, la fréquence relative moyenne des connecteurs est de 2,63%; 10 connecteurs ont une fréquence relative supérieure à la moyenne (2,63%), ce sont *mais* (14,84%), *pourtant* (10,55%), *puisque* (10,16%), *parce que* (8,98%), *car* (8,20%), *certes* (7,81%), *donc* (6,25%), *si* (5,08%), *c'est-à-dire* (4,69%), et *et* (3,91%). (2) Dans les exercices, la fréquence relative moyenne est de 1,30%; 19 connecteurs ont une fréquence relative supérieure à la moyenne (1,30%), ce sont *mais* (19,40%), *parce que* (8,39%), *et* (5,78%), *aussi* (5,41%), *si* (5,22%), *bien que* (4,29%), *quant à* (3,36%), *en ce qui concerne* (3,17%), *alors* (2,98%), *comme* et *donc* (2,61), *d'abord... ensuite... en outre* (2,24%), *cependant* (2,05%), *de plus* (1,87%), *non seulement... mais aussi* et *car* (1,49%), *d'abord... ensuite* (1,31%). (3) Les connecteurs qui figurent à la fois dans l'examen et dans les exercices sont au nombre de 7, ce sont *car, donc, et, mais, parce que, pourtant*, et *si*.

A envisager de plus près les résultats ci-dessus, nous constatons que (1) parmi les 10 connecteurs les plus fréquents de l'examen, il n'y a aucun connecteur macro-structurel mais 6 argumentatifs, 3 contre-argumentatifs, 1 consécutif, aucun réévaluatif; (2) parmi les 19 connecteurs les plus fréquents des exercices, il y a 4 macro-structurels, 7 argumentatifs, 4 contre-argumentatifs, 2 consécutifs et 2 réévaluatifs. Voici une comparaison des deux volets:

Tableau 27:

COMPARAISON DES CONNECTEURS LES PLUS FRÉQUENTS DES VOLETS 1 ET 3

(1) MACRO-STRUCTURELS	
Examen	**Exercices**
(aucun)	– d'abord... ensuite – d'abord... ensuite... en outre – en ce qui concerne – quant à

(2) ARGUMENTATIFS	
Examen	**Exercices**
– *car*	– *car*
– c'est-à-dire	– comme
– *et*	– *et*
– *parce que*	– *parce que*
– *si*	– *si*
– puisque	– de plus
	– non seulement... mais aussi
(3) CONTRE-ARGUMENTATIFS	
Examen	**Exercices**
– certes	– cependant
– *mais*	– *mais*
– *pourtant*	– *pourtant*
	– bien que
(4) CONSÉCUTIFS	
Examen	**Exercices**
– *donc*	– donc
	– alors
(5) RÉÉVALUATIFS	
Examen	**Exercices**
(aucun)	– aussi
	– en un mot

Cette comparaison nous montre que le pourcentage (ou la fréquence relative) des macro-structurels et des réévaluatifs baisse dans l'examen. Cette décroissance ne signifie nullement que ces deux catégories diminuent en nombre, mais les trois autres catégories prennent plus d'importance. En effet, le pourcentage des argumentatifs, des contre-argumentatifs et des consécutifs augmente nettement dans l'examen.

Ce changement des connecteurs signifie que, chez les étudiants, l'orientation argumentative est plus rigoureuse dans l'examen que d'ordinaire; que les étudiants suivent tant bien que mal les exigences du professeur, en employant dans leur rédaction d'examen les six connecteurs désignés (car les fréquences de ceux-ci dépassent toutes la moyenne); et que les étudiants emploient plus de connecteurs dont les modalités sont complexes (*pourtant, certes, car*...). La rubrique 5.1.4., traitant spécifiquement des taux d'erreurs, proposera une analyse de ces emplois.

Quand les étudiants commencent à employer des connecteurs dont les modalités sont complexes, nous voyons leurs progrès dans les connaissances sur la culture dont se charge la langue-cible.

Une autre raison pour laquelle les étudiants ont employé plus de connecteurs complexes, c'est qu'entre le choix de mots faciles et le choix de besoin de communication, ce dernier l'emporte: les étudiants s'efforcent de nuancer leurs idées quitte à risquer des erreurs en employant des mots compliqués, et ils se passent de certains mots qui ne semblent pas nécessaires dans une situation donnée bien que ces mots soient désignés par le professeur.

Par exemple, le professeur a désigné six connecteurs à employer dans l'examen. Mais l'emploi de ces six connecteurs ne pouvait que suivre le besoin qu'a créé le sujet de la rédaction: leur fréquence a dépassé la moyenne, mais quatre sur six ont une fréquence inférieure à l'exigence du professeur (27 fréquences absolues).

Ce qui démontre que bien que les exigences du professeur constituent un paramètre de la situation de l'écrit, il existe des paramètres plus importants, tels que le sujet de rédaction, les arguments. Et quand apparaît un conflit entre les contraintes du professeur et des paramètres plus importants de l'acte d'écriture, ce sont ces derniers qui l'emportent, même dans un examen sérieux de fin d'année.

Cette observation nous suggère une amélioration dans nos démarches pédagogiques: (1) respecter le besoin de communication de nos élèves; (2) être prudent quand on veut imposer des contraintes aux élèves.

5.1.1.3. *Comparaison de l'argumentation et de la narration*

L'argumentation et la narration sont deux modes discursifs différents qui se réalisent dans des situations différentes.

Pour B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (1986, p.282), le locuteur en argumentation implique toujours dans son énonciation son interlocuteur, et conjoint toujours son énonciation aux noyaux prédicatifs (notions, concepts...).

Par contre, le locuteur en narration n'implique pas dans son énonciation son interlocuteur, ni ne conjoint son énonciation aux noyaux prédicatifs (B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, 1976, pp. 279-281).

En d'autres mots, pour l'argumentation, Je et Tu sont impliqués, et Je et Il sont conjoints; pour la narration, Je et Tu sont non impliqués, et Je et Il sont disjoints (Je représentant le locuteur, Tu l'interlocuteur, Il le monde à l'extérieur du circuit de l'énonciation). Ce qui peut être présenté par le schéma suivant:

Argumentation : Je/Tu (impliqués). Je/Il (conjoints)
Narration : Je/Tu (non impliqués). Je/Il (disjoints)

Nous voyons combien l'argumentation et la narration se distinguent l'une de l'autre. Et comme une des traces de l'énonciation, l'emploi des connecteurs, devrait aussi être distinct dans les deux situations.

Dans notre corpus, le volet 1 est constitué des rédactions argumentatives, et le volet 2 est constitué des rédactions narratives. Afin d'examiner cette différence nous utiliserons quatre démarches pour comparer les deux volets en question, comme nous l'avons fait dans les rubriques 5.1.1.1. et 5.1.1.2.: (1) confrontation des fréquences des connecteurs des deux volets, (2) confrontation des nombres de connecteurs identifiés des deux volets, (3) confrontation des fréquences en moyenne des deux volets, (4) confrontation des connecteurs les plus fréquents des deux volets.

La première démarche consiste à confronter les tableaux 5 et 8. Nous remarquons par cette confrontation que les rédactions argumentatives contiennent 536 fréquences absolues de connecteurs, et que les rédactions narratives en contiennent 333. Ce décalage est dû à 3 facteurs: (1) différence de longueur de texte, (2) différence de degré de maîtrise du français, (3) différence du genre de textes.

Différence de longueur de texte: les rédactions argumentatives comptent 4978 lignes; et les rédactions narratives 2700; soit un rapport 4978:2700.

Différence de degré de maîtrise du français: les rédactions argumentatives ont été écrites par les étudiants de 3e année et les narratives, par les étudiants de 2e année. Ce qui signifie des degrés différents de maîtrise du français, et par conséquent certaine différence dans l'emploi des connecteurs. Mais nous jugeons que cette différence est négligeable parce que ces deux années sont toutes deux une étape intermédiaire entre les cours élémentaires et les cours supérieurs.

Différence du genre de textes: l'emploi des connecteurs varie-t-il en fonction du genre de textes, produits de situations de communication différentes? c'est ce que nous voulons voir dans cette rubrique. Mais nous avons tout d'abord à résoudre le problème que posent les longueurs inégales des rédactions des deux volets.

Comme nous l'avons fait dans la rubrique 5.1.1.2., nous proposons deux solutions à ce problème: (1) le calcul des fréquences de connecteurs par ligne, (2) le calcul de la proportion des "connecteurs:déictiques".

Calcul de fréquences de connecteurs par ligne. Résultat du tableau 2:

rédactions argumentatives : 0,11/ligne
rédactions narratives : 0,12/ligne

Ce résultat met en corrélation, avec le moins d'écart possible, l'emploi des connecteurs dans les deux situations différentes que sont l'argumentation et la narration. Mais nous n'y voyons guère de différence en fréquences de connecteurs: 0,11/ligne et 0,12/ligne. Et de plus, les fréquences sont plus élevées dans la narration que dans l'argumentation, ce qui nous étonne un peu.

Ce fait inattendu nous mène à scruter le problème autrement pour découvrir les particularités respectives des deux volets.

En ce qui concerne la cohérence discursive, nous pourrions avoir deux procédés principaux observables. Au niveau de la mécanique du discours, nous trouvons les déictiques; et au niveau de l'organique du discours, nous trouvons les connecteurs[8]. Alors comme nous n'avons pas remarqué de différence en fréquences de connecteurs entre les deux volets, nous pourrions essayer de voir s'il y a une différence dans l'emploi des déictiques entre les deux volets. Voici les résultats:

---

[8] Selon certains linguistes, l'analyse du discours se fait à trois niveaux: au niveau thématique, au niveau sémantique et au niveau pragmatique. Nous considérons que le niveau thématique correspond à notre niveau mécanique; et que le niveau sémantique et le niveau pragmatique correspondent à notre niveau organique.

rédactions argumentatives : 0,34/ligne
rédactions narratives : 0,81/ligne

Les argumentatives contiennent au total 1707 fréquences de déictiques; les narratives, 2176 fréquences de déictiques.

Si nous calculons la proportion de "connecteurs:déictiques" des deux volets, nous obtenons:

rédactions argumentatives : 0,32:1
rédactions narratives : 0,15:1

Ces calculs de déictiques nous signalent que (1) les narratives contiennent plus de déictiques que les argumentatives (0,81/lignes > 0,34/ligne); (2) que, pour que soit assurée la cohérence du discours, les narratives utilisent plus les déictiques que les argumentatives. En d'autres mots, les déictiques sont plus importants que les connecteurs dans les rédactions narratives; tandis que dans les rédactions argumentatives, les connecteurs sont plus importants que les déictiques. Tous ces résultats sont calculés proportionnellement.

Ceci nous permet de remarquer que la variation de la proportion de "connecteurs:déictiques" met mieux en évidence les caractéristiques respectives des argumentatives et des narratives.

En vue d'illustrer ce que nous avons dit ci-dessus, voici deux exemples:

Pour les argumentatives, prenons l'étudiant no 6, et pour les narratives, prenons l'étudiant no 12. Ce sont les deux meilleurs étudiants des deux volets (le no 6 a 46/50 points, le no 12 a 45,50/50 points).

Le no 6 emploie en moyenne 7,60 fréquences de connecteurs et 26 fréquences de déictiques par copie; le no 12 emploie en moyenne 7 fréquences de connecteurs et 34 fréquences de déictiques par copie. La narration semblerait nécessiter donc plus de déictiques que l'argumentation.

Pour faire une analyse plus approfondie, prenons une copie de rédaction de chacun de ces étudiants et examinons de plus près l'emploi des connecteurs et des déictiques.

Voici maintenant les connecteurs de l'étudiant no 6 dans la rédaction argumentative intitulée "La famille chinoise":

Alors: (1) ... qu'un couple ait seulement un enfant. *Alors* les membres de la famille diminue...

Bien que: (2) ... la famille est toujours la cellule de base de la société *bien qu'* elle ait beaucoup évolué...

(3) ... les membres de la famille vivaient dans un même endroit *bien qu'*ils ne s'entendaient pas bien...

(4) ... *bien qu'*il n'y ait pas d'amour, on devait *quand même* maintenir la famille ...

C'est-à-dire:	(5) ... les jeunes et les parents se séparent après le mariage. *C'est-à-dire* que les membres de la famille ne vivaient pas ensemble ...
D'abord... ensuite:	(6) ... aujourd'hui, la famille a beaucoup changé. *D'abord*, on préconise l'amour... *Ensuite*, les jeunes et les parents se séparent après le mariage...
Et:	(7) ... quand le mari est mort (?), sa (?) femme n'avait pas le droit de se remarier, *et* le divorce était impossible ...
parce que:	(8) ... *bien qu'*il y ait pas d'amour, on devrait *quand même* maintenir la famille, *parce que* c'était un devoir ...

Les déictiques du même étudiant dans la même rédaction: 33 fréquences (dont la 1re catégorie 8 fréquences; la 2e catégorie, 0; la 3e, 4; la 4e, 15; la 5e, 6).

Et voici les connecteurs de l'étudiant no 12 dans la rédaction narrative intitulée "La vie d'un couple français":

Bien que:	(1) ... *Bien que* sa femme travaille encore, ils sont un couple de chômeurs...
D'abord... ensuite:	(2) ... que fait-elle toute la journée? *D'abord*, elle se lève tôt, elle prépare le petit déjeuner... *Ensuite* elle va au travail...
Mais:	(3) ... elle veut accompagner son mari au cinéma, *mais* quand elle ouvre son porte-feuille, elle pousse de profonds soupirs...
Mais... quand même:	(4) ... la plupart des réponses sont négatives, *mais* il y a *quand même* quelque chance...
Or:	(5) ... il y a quand même quelque chance. *Or* les conditions de travail sont très mauvaises et le salaire est très bas...
Parce que:	(6) ... il suit des cours de formation, *parce qu'*avec l'A.C.P., il trouve plus facilement un travail...
Puis:	(7) ... lui, il se lève à l'appel de sa femme, *puis* il se lave et se rase lentement...

Les déictiques du même étudiant dans la même rédaction: 38 fréquences (dont la 1re catégorie 1 fréquence; la 2e catégorie 0; la 3e, 0; la 4e, 26; la 5e, 11).

En comparant les deux rédactions, nous remarquons que (1) la rédaction argumentative contient 9 fréquences de connecteurs et 33 fréquences de déictique: (2) la rédaction narrative contient aussi 9 fréquences de connecteurs, mais 38 fréquences de déictiques.

Les deux rédactions ont des fréquences égales de connecteurs, seuls les déictiques les différencient: la proportion "connecteurs:déictiques" dans la rédaction argumentative est de 0,27:1; cette proportion dans la rédaction narrative est de 0,23:1.

Comme l'emploi des déictiques différencie les deux rédactions, il est nécessaire de voir comment s'articulent les déictiques. Le tableau suivant le montre:

Tableau 28:

COMPARAISON DES DÉICTIQUES D'UNE RÉDACTION ARGUMENTATIVE AVEC UNE RÉDACTION NARRATIVE

	L'argumentative	La narrative
1re catégorie	8	1
2e catégorie	0	0
3e catégorie	4	0
4e catégorie	15	26
5e catégorie	6	11
	33	**38**

Dans ce tableau, la première catégorie représente les adjectifs et les pronoms démonstratifs (ce, cette, celui-ci...); la deuxième catégorie représente des adverbes de lieu (là, là-bas, là-haut...); la troisième catégorie représente des adverbes de temps (maintenant, demain...); la quatrième catégorie représente les pronoms personnels (je, moi, me...); la cinquième catégorie représente les adjectifs et les pronoms possessifs (ma, mon, le mien...).

Nous pouvons voir, dans le tableau ci-dessus, que la narration de l'étudiant no 12 contient beaucoup plus de pronoms personnels (26 fréquences) que la rédaction argumentative de l'étudiant no 6 (15 fréquences). Nous constatons que dans les rédactions narratives de nos étudiants, les déictiques constituent un pilier très important de la cohérence discursive, et que les pronoms personnels occupent une place très importante parmi les déictiques.

Par voie de conséquence, nous constatons que les rédactions narratives et les rédactions argumentatives assurent leur cohérence de façon différente. Les narratives assurent la cohérence davantage au niveau de la mécanique qu'à celui de l'organique. Un passage de l'étudiant no 12 le montre:

> " ... Auparavant, le vieux journaliste partait de temps en temps en reportage. Mais après la bêtise qu'*il* avait faite, *on* ne *l'*envoyait plus jamais.
>
> Tous les soirs, *il* allait au travail. Après *son* arrivée dans la salle de rédaction, *il* s'asseyait, à *son* bureau personnel, réglait la lampe électrique, vérifiait le niveau de l'encre dans *son* encrier, essuyait *sa* plume. Puis, *il* commençait à travailler..."

Les rédactions argumentatives ne contiennent pas autant de déictiques que les rédactions narratives, elles assurent leur cohérence davantage au niveau organique qu'au niveau mécanique. Voici un passage de l'étudiant no 6 à titre d'exemple:

> "... Hier et aujourd'hui, la famille est la cellule de base de la société. Et dans l'avenir, je crois qu'aussi. Seule la vie de famille peut conduire l'homme vers le bonheur parfait. Et la vie heureuse est favorable pour l'homme dans leur cause..."

A comparer les deux passages ci-dessus, nous pouvons remarquer la différence entre la cohérence mécanique et la cohérence organique.

La cohérence mécanique s'observe au niveau propositionnel par des indices comme les déictiques; certains linguistes appellent cohésion ce type de cohérence (Voir H.G. Widdowson, 1978, pp. 32-37).

La cohérence organique s'observe au niveau illocutionnaire qui réside dans le sens profond du discours. Comme le passage de l'étudiant no 6 le montre, cette cohérence n'a parfois pas de marques à la surface linguistique, et elle est parfois explicitée par les connecteurs. Certains linguistes, comme H.G. Widdowson, qualifient ce type de cohérence "cohérence illocutionnaire".

La deuxième démarche consiste à confronter les données du volet 1 et celles du volet 2 dans le tableau 15, pour comparer la somme de connecteurs identifiés dans les rédactions argumentatives avec celle des rédactions narratives. Nous avons les résultats suivants: dans les argumentatives 77 connecteurs différents sont relevés, dans les narratives 66.

Il y a donc plus de variétés de connecteurs dans les argumentatives que dans les narratives. Variété qui s'illustre par l'emploi de *au contraire, c'est ainsi que, de même, de toute façon, en outre, néanmoins, toutefois, tandis que, quel que soit,* (...).

Parmi ces connecteurs, nous remarquons qu'il y a 1 argumentatif (en outre), 6 contre-argumentatifs (au contraire, de toute façon, néanmoins, quel que soit, tandis que et toutefois), 2 consécutifs (c'est ainsi que, de même), et aucun macro-structurel, ni aucun réévaluatif.

A considérer les fonctions pragmatiques des connecteurs mentionnés ci-dessus, nous constatons que les rédactions argumentatives et les rédactions narratives ne se distinguent pas nettement dans leurs variétés de connecteurs argumentatifs, mais qu'elles se distinguent surtout dans leurs variétés de connecteurs contre-argumentatifs.

Pour observer plus finement la différence entre les rédactions argumentatives et les rédactions narratives, nous pouvons comparer la proportion des 5 catégories de connecteurs dans chacun des deux genres de rédaction.

Nous avons les résultats suivants: dans les argumentatives, les macro-structurels occupent 20,78%, les argumentatifs 27,27%, les contre-argumentatifs 28,57%, les consécutifs 15,58%, et les réévaluatifs 7,79%. Dans les narratives, les macro-structurels occupent 21,21%, les argumentatifs 27,27%, les contre-argumentatifs 25,76%, les consécutifs 21,21%, et les réévaluatifs 4,55%.

En examinant l'importance des variétés dans les rédactions argumentatives, nous obtenons, par ordre décroissant, la liste suivante: (1) les connecteurs contre-argumentatifs, (2) les argumentatifs, (3) les macro-structurels, (4) les consécutifs, et (5) les réévaluatifs.

Et cette liste-ci pour les connecteurs dans les rédactions narratives: (1) les argumentatifs, (2) les contre-argumentatifs, (3) les macro-structurels, et les consécutifs, et (4) les réévaluatifs.

A comparer les données obtenues ci-dessus pour les deux genres de rédaction, nous remarquons que (1) les contre-argumentatifs occupent la première place dans les rédactions

argumentatives, tandis que les argumentatifs occupent la première place dans les rédactions narratives; (2) que les consécutifs occupent une place plus importante dans les rédactions narratives que dans les rédactions argumentatives.

Ces remarques ne sauraient constituer des lois générales dans les deux genres de texte, en ce qui concerne l'emploi des connecteurs; elles ne nous donnent que des indices observables dans les rédactions de nos étudiants en ce qui concerne l'emploi des connecteurs. Tout ce qui est dit ci-dessus ne concerne que les variétés des connecteurs dans les deux genres de rédaction, et nous verrons ci-dessous les fréquences de ces connecteurs dans les deux genres de texte.

Dans les rédactions argumentatives, les connecteurs macro-structurels ont 12,72% de fréquence relative, les argumentatifs 35,26% de fréquence relative, les contre-argumentatifs 34,36% de fréquence relative, les consécutifs 14,75% de fréquence relative, et les réévaluatifs 3% de fréquence relative. Dans les rédactions narratives, les connecteurs macro-structurels ont 5,70% de fréquence relative, les argumentatifs 37,52% de fréquence relative, les contre-argumentatifs 37,82% de fréquence relative, les consécutifs 17,70% de fréquence relative, et les réévaluatifs 1,20% de fréquence relative. En tableau:

	Les rédactions argumentatives (fréquence)	Les rédactions narratives (fréquence)
les macros-structurels	12,72%	5,70%
les argumentatifs	35,26%	37,52%
les contre-argumentatifs	34,36%	37,82%
les consécutifs	14,75%	17,70%
les réévaluatifs	3,00%	1,20%

A examiner l'importance des fréquences relatives, nous avons une liste décroissante pour les rédactions argumentatives qui est celle-ci: (1) les connecteurs argumentatifs, (2) les contre-argumentatifs, (3) les consécutifs, (4) les macro-structurels, (5) les réévaluatifs.

Et celle-là pour les rédactions narratives: (1) les contre-argumentatifs, (2) les argumentatifs, (3) les consécutifs, (4) les macro-structurels, (5) les réévaluatifs.

A partir de la comparaison des données obtenues ci-dessus pour les deux genres de rédaction, nous pouvons formuler les quelques remarques suivantes:

(1) Bien que les variétés de connecteurs argumentatifs pour les rédactions argumentatives occupent la 2e place, elles occupent la 1ère place par leurs fréquences. Ce qui signifie que dans les rédactions argumentatives, les actes argumentatifs sont les plus importants.

(2) Bien que les variétés de connecteurs argumentatifs pour les rédactions narratives occupent la 1ère place, elles occupent la 2e place par leurs fréquences. Ce qui signifie que dans les rédactions narratives, les actes argumentatifs ne sont pas les plus importants.

(3) En ce qui concerne les connecteurs macro-structurels des deux genres de rédaction, nous comptons beaucoup plus de fréquences dans les rédactions argumentatives que dans les narratives. Parce que les rédactions argumentatives exigent davantage de structuration discursive au moyen de connecteurs. Tandis que les rédactions narratives s'organisent plus par leurs propres intrigues, qui peuvent évoluer dans l'espace et dans le temps, sans avoir recours aux connecteurs pour les expliciter.

(4) En ce qui concerne les réévaluatifs, nous relevons plus de variétés et de fréquences de connecteurs réévaluatifs dans les rédactions argumentatives que dans les narratives. Ce fait signifie que les rédactions argumentatives ont davantage besoin d'actes réévaluatifs; ces caractéristiques des rédactions argumentatives sont bien démontrées dans les rédactions des étudiants. Tandis que les rédactions narratives nécessitent moins d'actes réévaluatifs.

Nous pouvons donc conclure que dans les rédactions argumentatives, les connecteurs macro-structurels, argumentatifs et réévaluatifs sont plus fréquents que dans les rédactions narratives. Voyons quelques exemples tirés de notre corpus:

Premier exemple: macro-structure d'un texte argumentatif (extrait de "Les avantages de la vie en ville" de l'étudiant no 5):

(...) Cet attrait de la ville se manifeste sous plusieurs formes.

D'abord, à la campagne le travail est plutôt répétitif, monotone et inintéressant, il ne convient pas à tout le monde. En ville, au contraire, on a plus de chance de trouver un travail qu'on aime, puisqu'il existe toutes sortes de métiers à choisir (...)

Ensuite, les citadins mènent une vie matérielle plus confortable, plus commode que les ruraux. Les appartements sont équipés de chauffage, d'eau courante. (...)

En outre, on bénéficie d'une riche vie culturelle. En ville les enfants ont plus de chance d'aller à l'école, les équipements sont meilleurs, le niveau des enseignants est plus élevé (...)

Autre explication: la relation étroite entre les citadins. En ville, ce n'est pas comme à la campagne où on habite et travaille seulement avec ses parents. Les personnes se retrouvent tous les jours dans la partie commune (...)

Deuxième exemple: macro-structure d'un texte narratif (extrait de "Comment a-t-on volé la Joconde" de l'étudiant no 13):

(...) Un beau matin d'août 1911, cet italien entra au musée et parlait calmement avec les gardiens. Puis il entra dans le salon carré sans être remarqué.

La Joconde lui sourlait sur le mur. Il était si ému que ses mains tremblaient quand il prit le tableau. Après l'avoir caché sous sa blouse, il choisit un couloir où il était sûr ne rencontrer personne (...)

Il réussit. Il était fier (...)

Nous voyons par les deux exemples ci-dessus la grande différence dans l'emploi des connecteurs macro-structurels. Cette différence est due aux particularités des deux genres de discours:

Au point de vue énonciatif, l'argumentation et la narration se distinguent par ce qu'a proposé J.-P. Bronckart:

Argumentation : Je/Tu (impliqués), Je/Il (conjoints)
Narration : Je/Tu (non impliqués), Je/Il (disjoints)

Pour P. Charaudeau, l'argumentation est le lieu où s'organise l'univers de discours en opérations de pensée de type cognitif. Et elle a pour composantes le raisonnement, la

composition et l'action. Le raisonnement consiste en conjonction, disjonction, restriction, opposition et causalité; la composition consiste en programmatiques chronologique, anaphorique, rétrospective et prospective; l'action consiste à examiner, observer, comparer et approfondir (P. Charaudeau, 1983, p.71).

Toujours pour ce linguiste, la narration est le lieu où s'organise l'univers de discours du point de vue des "ACTIONS humaines" et des "QUALIFICATIONS des êtres que ces actions mettent en cause". Et elle a pour composantes la qualification, l'action et la fiction; la qualification consiste en des qualifications définitionnelle, descriptive, spatiale, temporelle, notionnelle; l'action consiste en actions des actants de discours (P. Charaudeau, 1983, pp. 74-75).

Etant donné les différences énonciatives des deux genres de rédaction, la différence dans l'emploi des connecteurs est naturelle: les piliers fondamentaux de la cohérence de l'argumentation sont les connecteurs, et les piliers fondamentaux de la cohérence de la narration sont les déictiques. Ce qui est aussi démontré par les deux exemples cités ci-dessus.

L'exemple (1) compte six connecteurs, sept déictiques, et la proportion de "connecteurs:déictiques" est de 0,86:1. L'exemple (2) compte trois connecteurs, douze déictiques, et la proportion de "connecteurs:déictiques" est de 0,25:1.

Le calcul de la proportion de "connecteurs:déictiques" paraît très important pour trouver les caractéristiques des deux genres de rédaction. Parce que les mots-outils (y compris les connecteurs et les déictiques), en tant que classe fermée, sont toujours fréquents dans tous les genres de texte. J.-G. Savard a déjà montré cette évidence:

> "Un lexique renferme aussi des mots chargés d'indiquer les relations impliquées dans le discours: on les appelle mots-outils, mots fonctionnels, mots de relation, etc. Les études sur la fréquence ont démontré que les mots-outils occupent la moitié du volume de n'importe quel texte..." (J.-G. Savard, 1970, p.64).

Bien que les mots-outils soient toujours fréquents dans tous les textes, leur proportion varie d'un genre à l'autre. C'est à partir de ce principe que nous calculons la proportion de "connecteurs:déictiques" pour distinguer les rédactions argumentatives des narratives.

La troisième démarche consiste à confronter les données du tableau 4 et celles du tableau 7. Voilà les résultats à comparer: (1) pour les rédactions argumentatives, chaque copie a en moyenne 3,56 connecteurs; 8 étudiants ont un nombre de connecteurs supérieur à la moyenne, avec une note moyenne de 40,26/50; 11 étudiants ont un nombre de connecteurs inférieur à la moyenne, avec une note moyenne de 31,13/50. (2) pour les rédactions narratives, chaque copie a en moyenne 2,39 connecteurs; 6 étudiants ont un nombre supérieur à la moyenne, avec une note moyenne de 40,20/50; 12 étudiants ont un nombre inférieur à la moyenne, avec une note moyenne de 38,34/50.

Ces chiffres nous permettent de faire les remarques suivantes:

(1) Si nous considérons chaque rédaction comme une unité de discours, nous constatons une fois de plus que les rédactions argumentatives emploient plus de connecteurs que les rédactions narratives: les argumentatives ont 3,56 variétés de connecteurs par copie; les narratives en ont 2,39.

(2) Si nous considérons 3,56 variétés et 2,39 variétés comme des critères de qualité respectivement pour les rédactions argumentatives et pour les narratives des étudiants, ceux qui ont plus de connecteurs que la moyenne ont une note meilleure que ceux qui en ont moins: dans les rédactions argumentatives, ceux qui ont employé plus de variétés de connecteurs que la moyenne ont en moyenne une note de 40,26/50; ceux qui ont employé moins de connecteurs que la moyenne ont 31,13/50 points (40,26/50 > 31,13/50). Nous avons observé les mêmes faits dans les rédactions narratives: 40,20/50 > 38,34/50.

Mais les variétés en moyenne ne sont que des calculs théoriques: certains cas concrets les contredisent comme nous l'avons montré dans les rubriques 5.1.1.1. et 5.1.1.2..

Les chiffres nous ont montré que les rédactions argumentatives emploient plus de variétés de connecteurs que les rédactions narratives, et nous en trouvons l'explication dans les particularités des deux genres d'énonciation.

L'argumentation est un acte de persuasion réalisé par des opérations logico-linguistiques telles que la conjonction, la disjonction, la restriction et la causalité. Tandis que la narration est un acte de "quête" réalisé par des opérations de définitions et de description, acte que P. Charaudeau représente par la formule suivante: manque ➜ prise de conscience de ce manque ➜ quête ➜ réussite ou échec (P. Charaudeau, 1983, p.80). Quelques exemples, tirés de notre corpus, illustreront ces définitions:

Premier exemple: argumentation (extrait de "Le but de l'enseignement supérieur doit-il être avant tout d'informer ou de former les étudiants?" de l'étudiant no 10):

(...) L'enseignement supérieur, cela signifie des connaissances plus élevées et plus riches que celles de l'enseignement secondaire. On est destiné d'apprendre des connaissances quand on est entré à l'université, car c'est la signification de l'enseignement supérieur. Pourtant, pour s'adapter au monde du travail, il n'est pas suffisant de posséder seulement des connaissances. Certes, les intellectuels sont assez demandés, mais sans savoir comment travailler, leurs connaissances sont inutiles. Puisque le monde moderne change rapidement et l'apparition des nouvelles techniques sont nombreuses, les connaissances qu'on a apprises peuvent être démodées. On a donc besoin d'apprendre des méthodes de travail et celles de s'enrichir des connaissances (...).

Deuxième exemple: narration (extrait de "Pasteur" de l'étudiant no 10.

(...) Un jour de 1884, pendant que Jupille gardait les troupeaux dans un pré avec ses copains, un chien enragé s'est précipité sur eux. Pour protéger la fuite de ses camarades, il a lutté contre le chien et a été gravement mordu. Le lendemain, lemaire du village a écrit à Pasteur pour lui demander de sauver l'enfant. Pasteur n'a pas tardé à donner sa réponse. Jupille a été envoyé à Paris dans son laboratoire. Pasteur lui a donné une série de traitements. Quinze jours après, Jupille a parfaitement guéri (...).

Ces deux exemples montrent bien le fait que l'argumentation et la narration sont deux types d'énonciation différents.

Elles font partie de l'énonciation parce qu'elles sont l'une et l'autre une mise au point d'un acte de langage ou une mise en place de ce que le locuteur veut dire. Cette mise au point est assurée par les déictiques, marqueurs principaux de l'énonciation.

Elles sont différentes par les traits suivants: l'argumentation se caractérise par ses opérations cognitives, qui sont explicitées par les connecteurs; la narration se caractérise par les opérations de "quête", lesquelles suivent un processus de "manque ➜ prise de conscience de ce manque ➜ quête ➜ réussite ou échec".

Si on les examine de près, les deux exemples ci-dessus permettent d'établir les schémas suivants, qui illustrent leur différence énonciatives:

Pour l'exemple (1), nous avons un argument: le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de "former" les étudiants; toutes les opérations cognitives s'orientent vers cet argument; ces opérations cognitives sont souvent explicitées par des connecteurs différents: car, pourtant, certes, mais, donc.

Mais l'exemple (2) a un aspect tout à fait différent. "Jupille est mordu" constitue "la nécessité de sauver l'enfant qui a été mordu", "le maire du village a écrit à Pasteur" constitue la "prise de conscience de cette nécessité" et le début de la "quête", "Jupille a parfaitement guéri" constitue la "réussite".

La quatrième démarche consiste à confronter le tableau 16 et le tableau 17 afin de comparer les connecteurs les plus fréquents des rédactions argumentatives et des rédactions narratives, et d'observer plus en détail la différence d'emploi des connecteurs dans ces situations d'écrit. Nous avons donc calculé les résultats suivants: dans les rédactions argumentatives, la fréquence relative moyenne est de 1,30%, 19 connecteurs ont une fréquence relative supérieure à la moyenne (1,30%), ce sont *mais* (19,40%), *parce que* (8,39%), *et* (5,78%), *aussi* (5,41), *si* (5,22%), *bien que* (4,29%), *quant à* (3,36%), *en ce qui concerne* (3,17%), *alors* (2,98%), *comme* et *donc* (2,61%), *d'abord... ensuite... en outre* (2,24%), *cependant* (2,05%), *de plus* (1,87%), *non seulement... mais aussi* et *car* (1,49%), *d'abord... ensuite* (1,31%); dans les rédactions narratives, la fréquence relative moyenne est de 1,52%; 13 connecteurs ont une fréquence relative supérieure à la moyenne (1,50%), ce sont *mais* (22,52%), *parce que* (6,61%), *car* (5,41%), *comme* et *puisque* (4,80%), *bien que* et *puis* (4,20%), *et* (3,60%), *alors* (3,30%), *même* (3,00%), *donc* et *même si* (2,40%), *mais... quand même* (1,80%).

Si nous comparons les connecteurs les plus fréquents des deux situations d'écrit, nous obtenons les tableaux suivants:

Tableau 29:

COMPARAISON DES CONNECTEURS LES PLUS FRÉQUENTS DES VOLETS 1 ET 2

(1) MACRO-STRUCTURELS Argumentation	Narration
d'abord... ensuite	0
d'abord... ensuite... en outre	
en ce qui concerne	
quant à	

(2) ARGUMENTATIFS **Argumentation**	**Narration**
car	*car*
comme	*comme*
et	*et*
parce que	même
si	*parce que*
de plus	puisque
non seulement... mais aussi	

(3) CONTRE-ARGUMENTATIFS **Argumentation**	**Narration**
cependant	*mais*
mais	
pourtant	*bien que*
bien que	mais... quand même

(4) CONSÉCUTIFS **Argumentation**	**Narration**
donc	*donc*
alors	*alors*
	puis

(5) RÉÉVALUATIFS **Argumentation**	**Narration**
aussi	0
en un mot	

N.B. Les connecteurs italiques sont ceux qui paraissent à la fois dans les rédactions à prépondérance argumentative et dans les rédactions à prépondérance narrative.

Le premier tableau montre que dans les rédactions argumentatives, les connecteurs macro-structurels sont fréquents alors qu'ils ne le sont pas dans les rédactions narratives.

Le deuxième tableau montre que les connecteurs argumentatifs ne sont pas nécessairement l'apanage des rédactions argumentatives, parce que nous en trouvons presque autant dans les rédactions narratives.

Le troisième tableau montre aussi que les connecteurs contre-argumentatifs n'appartiennent pas en propre aux rédactions argumentatives.

Le quatrième tableau montre que les connecteurs consécutifs les plus fréquents dans les deux situations d'écrit sont presque les mêmes, sauf le *puis* qui est un marqueur de succession temporelle dans la narration.

Le cinquième tableau montre que certains connecteurs réévaluatifs sont fréquents dans les rédactions argumentatives, mais ils ne le sont pas dans les rédactions narratives.

En résumé, ce qui distingue les rédactions argumentatives des rédactions narratives en ce qui concerne l'emploi des connecteurs, c'est surtout l'emploi des connecteurs macro-structurels et réévaluatifs. Ce résultat a été expliqué dans les premières pages de cette rubrique.

Dans la partie 5.1.1., nous avons analysé la variation des connecteurs apparaissant dans des rédactions produites par des étudiants chinois placés dans des conditions d'écrit différentes. Nous avons fait des comparaisons entre (1) l'écrit et oral, (2) un examen et des exercices, et (3) des rédactions argumentatives et des rédactions narratives.

Au cours de l'analyse, nous avons maintes fois fait remarquer que, chez les étudiants chinois observés, le plus ou moins grand emploi des connecteurs est dépendant d'un certain nombre de facteurs dont la compétence discursive n'est pas le moindre.

5.1.2. *L'emploi des connecteurs varie en fonction de la compétence discursive des locuteurs*

Pour certains linguistes ou didacticiens, un locuteur possède trois compétences: la compétence linguistique, la compétence extralinguistique et la compétence discursive. La compétence linguistique d'un locuteur c'est "la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître, de comprendre les phrases grammaticales, d'interpréter les phrases ambigües, de produire des phrases nouvelles" (Jean Dubois, 1973, p.103). La compétence extralinguistique consiste en une compétence à discerner "différents paramètres" qui caractérisent les conditions de communication, tels que "qui écrit ou parle?", "où écrit-il ou parle-t-il?", "quand parle-t-il ou écrit-t-il?", "à propos de quoi?", "pour quoi faire?", "pourquoi?", "à qui parle-t-il ou écrit-t-il?", "pour qui?", etc. (S. Moirand, 1979, p.9). Pour L. Lundquist, la compétence extralinguistique contient un savoir spécial pour réaliser ou comprendre les énoncés comme "L'aprotinine... L'inhibiteur protéasique...", un savoir particulier pour les énoncés comme "L'or... Le métal au nombre atomique 78...", un savoir encyclopédique pour les énoncés comme "Une vache... Le ruminant...", un savoir de synonymie pour les énoncés comme "Des dénationalisations... Les privatisations...", et un savoir d'identité référentielle pour les énoncés comme "Un camion... Le chauffeur..." (L. Lundquist, 1987, p.164). La compétence discursive est une compétence qui consiste à adapter la compétence linguistique aux différentes conditions de communication, c'est-à-dire une compétence de mise en discours des formes linguistiques; comme E. Bautier-Castaing l'a bien remarqué, cette compétence, qui est reliée avec le cadre socioculturel dans lequel elle s'exerce, concerne davantage le fonctionnement de la langue dans la mesure où les principes, les règles sont vécus comme tels par les locuteurs (E. Bautier-Castaing, 1983, p.3). La compétence discursive nécessite naturellement la capacité de produire des discours cohérents. C'est dans ce sens que nous introduisons le terme "compétence discursive" dans nos travaux, parce que qui dit "cohérence", dit connecteurs qui sont des marqueurs explicites de la cohérence discursive.

L'emploi des connecteurs varierait donc en fonction de la compétence discursive des locuteurs, et c'est notre deuxième hypothèse. Nous voulons la vérifier par (1) la comparaison entre les exercices et l'examen de 3e année (volet 1 par opposition au volet 3), (2) la comparaison entre les rédactions d'étudiants meilleurs et celles d'étudiants moins bons. Voilà pourquoi nous suggérons les deux comparaisons suivantes:

La première comparaison nous montrera comment fonctionne l'emploi des connecteurs chez les mêmes étudiants mais à des périodes différentes du développement de leur compétence discursive. La deuxième comparaison nous montrera comment fonctionne l'emploi des connecteurs chez des étudiants ayant des degrés différents de compétence discursive.

5.1.2.1. *Comparaison entre les exercices et l'examen de 3e année (le volet 1 et le volet 3)*

Nous reprenons dans cette rubrique les données de la comparaison des exercices avec l'examen de 3e année. Nous les observons cette fois sous un autre angle pour voir comment l'emploi des connecteurs varie en fonction de la compétence discursive de nos étudiants.

Nous sommes en mesure de faire cette nouvelle observation pour deux raisons: (1) les exercices ont été faits durant toute la 3e année scolaire, et l'examen a été tenu à la fin de l'année scolaire; les étudiants devaient avoir acquis plus de compétence discursive en français lors de l'examen; (2) et le professeur avait introduit en classe de lecture - écriture l'explication de la cohérence discursive et de l'emploi de connecteurs; toutes ces démarches avaient été effectuées, sur une période de six semaines, sur nos suggestions; et elles devaient avoir contribué au développement de la compétence discursive chez les étudiants.

Notre première démarche a consisté à comparer, dans le tableau 2, (1) les fréquences des connecteurs par ligne pour les deux volets:

exercices : 0,11 / ligne
examen : 0,19 / ligne

(2) et dans le tableau 3, les proportions de "connecteurs: déictiques":

exercices : 0,32:1
examen : 0,48:1

(3) et les moyennes de fréquences par copie:

exercices : 6,38
examen : 9,84

Les trois groupes de chiffres montrent, sous des angles différents, le même fait, à savoir que l'examen contient des fréquences de connecteurs plus élevées que les exercices.

A examiner avec plus d'attention les chiffres présentés ci-dessus, nous constatons que la variation de la proportion "connecteurs:déictiques" dans les deux volets nous indique un fait important: c'est que dans l'examen, les fréquences des connecteurs montent pendant que celles des déictiques tombent. Pour illustrer ce fait important, nous avons calculé les chiffres suivants:

(1) Moyennes de fréquences de connecteurs des deux volets:

les exercices : 6,38 / copie
les examens : 9,84 / copie

(2) Moyenne de fréquences de déictiques des deux volets:

les exercices : 20,32 / copie
les examens : 18,74 / copie

Les deux groupes de chiffres susmentionnés indiquent une croissance de fréquences des connecteurs et une décroissance de fréquences des déictiques dans l'examen par rapport aux exercices. Cette variation signifie que, plus leur compétence discursive se développe, plus les étudiants utilisent de connecteurs à l'écrit. Observons l'étudiant no 16:

Sur le sujet d'exercice "La famille chinoise", l'étudiant a 9 fréquences de connecteurs et 32 fréquences de déictiques (dont 2 fréquences de démonstratifs, 2 fréquences d'adverbes de temps, 20 fréquences de pronoms personnels, 8 fréquences de possessifs, et aucune fréquence d'adverbe de lieu).

Et sur le sujet d'examen, "Le but de l'enseignement supérieur...", il a 14 fréquences de connecteurs et 11 fréquences de déictiques (dont 5 fréquences de démonstratifs, aucun adverbe de lieu, 2 fréquences d'adverbes de temps, 2 fréquences de pronoms personnels, 2 fréquences de possessifs, et aucune fréquence d'adverbe de lieu). En tableau:

	Fréquences de connecteurs	Fréquences de déictiques
Exercice	9	32
Examen	14	11

Nous avons obtenu la proportion "connecteurs : déictiques" de l'exercice: 0,28:1; et celle de l'examen: 0,79:1.

L'exemple que constitue cet étudiant confirme notre hypothèse: avec le développement de la compétence discursive chez nos étudiants, il y a augmentation des fréquences de connecteurs écrits. Pour en faire une démonstration plus concrètement, voici les phrases tirées des deux rédactions de cet étudiant, où l'on trouve un ou des connecteurs:

La famille chinoise (sujet d'exercice)

(1) ... *bien qu'*il existe des célibataires, tout le monde veut fonder une famille, *parce qu'*elle apparaît comme un lieu de protection mutuelle et d'amour réciproque. *Mais* quelle était la famille d'autrefois?...

(2) ... le mariage ne reposait pas sur l'amour, *mais* sur l'accord des deux familles. Le divorce n'était donc pas possible...

(3) ... avant la Libération, le chef de famille avait l'autorité de décider de tout... *Mais* après la Libération, la famille a beaucoup changé...

(4) ... on ne peut pas s'entendre bien avec ses parents, surtout la jeune femme avec ses beaux-parents. *Mais* le jeune mari a une relation bonne avec ses beaux-parents. Peut-être *parce que* les hommes craignaient leur femme...

(5) ... elles travaillaient comme les hommes, elles gagnent de l'argent. *Donc*, elles ont une situation économique égale...

Le but de l'enseignement supérieur (sujet d'examen)

(1) ... le premier (informer) est de faire connaître des renseignement, *mais* le deuxième (former) a pour but de faire posséder des méthodes...

(2) ... on peut apprendre des connaissances à l'université, *mais* d'après moi, ce qui est le plus important, c'est la formation, *c'est-à-dire* les méthodes...

(3) ... l'information n'a pas ces avantages. Les étudiants peuvent connaître des renseignements par la récitation et la répétition. *Mais* c'est tout...

(4) ... à ce moment, on a déjà possédé des connaissances. *Et* on continue à apprendre à l'université...

(5) ... (avec la formation) on sait très bien comment apprendre, comment résoudre les problèmes qu'on rencontre. La formation peut *donc* la capacité de réfléchir. *Cependant* l'information n'a pas ces avantages...

(6) ... un professeur d'une langue étrangère, par exemple, enseigne à ses étudiants un mot "travailler", ses étudiants savent seulement "travailler", *pourtant* par "travail", "travailleur". Je crois que le prof doit enseigner comment mémoriser les mots. *Ainsi*, on peut apprendre beaucoup de mots...

(7) ... *puisqu'*on est capable d'apprendre et d'utiliser les renseignements, on pourra réussir un jour. *Pourtant* dans beaucoup d'universités, les profs insistent sur l'information...

(8) ... après les études supérieures, on doit continuer à apprendre, *parce que* ce qu'on a appris hier vieillera demain, si on a déjà des méthodes, *certes*, on pourra apprendre toutes les choses nouvelles.

(9) ... *Car* la formation est la plus importante et la plus utile, l'enseignement supérieur doit lui attacher une grande importance...

L'examen présente plus de connecteurs que l'exercice.

Pour une deuxième démarche d'observation, nous avons comparé, dans le tableau 15, la somme des connecteurs différents des exercices à celle de l'examen:

exercices : 77 connecteurs différents
examen : 38 connecteurs différents.

Par voie de conséquence, nous obtenons la somme de connecteurs par copie pour les deux volets:

exercices : 77 / 84 = 0,92 / copie
examen : 38 / 27 = 1,41 / copie.

Ceci montre bien que l'examen contient plus de variétés de connecteurs que les exercices: 1,41 > 0,92.

Pour examiner de près les variétés des connecteurs dans les deux volets, nous reprenons les résultats de 5.1.1.2.:

Dans les exercices, les macro-structurels ont un pourcentage de 20,78%, les argumentatifs de 27,27%, les contre-argumentatifs de 28,57%, les consécutifs de 15,58%, et les réévaluatifs de 7,79%. Dans l'examen, les macro-structurels ont 13,16%, les argumentatifs 39,47%, les contre-argumentatifs 21,05%, les consécutifs 21,05%, et les réévaluatifs 5,26%.

Ces chiffres montrent de façon évidente que, dans l'examen, les macro-structurels présentent une courbe décroissante par rapport à ceux des exercices; les argumentatifs, une courbe croissante; les contre-argumentatifs, une courbe décroissante; les consécutifs, une courbe croissante; les réévaluatifs, une courbe décroissante. Et parmi toutes ces courbes, nous en avons relevé trois, importantes: (1) la décroissance de celles des macro-structurels; (2) la croissance de celles des argumentatifs; et (3) la décroissance de celles des contre-argumentatifs.

Les macro-structurels présentent une courbe de 20,78% à 13,16%. Cette décroissance signifie sans doute un progrès de la compétence discursive chez nos étudiants, parce qu'elle montre que ceux-ci ont acquis plus de stratégies pour garantir la cohérence macro-structurelle de leurs discours.

En effet, pour organiser un discours dans sa globalité, existent, en plus des connecteurs macro-structurels, plusieurs moyens, dont les suivants:

(1) Les règles de répétition qui consistent en la nominalisation (diaphore) et en la substitution lexicale. Par exemple:

> (a) ... Il y a une différence entre formation et information. Ce qu'on appelle formation, c'est l'apprentissage d'une méthode de travail. Dirigé par *ce but*, on fait des préparations pour le travail futur... (de l'étudiant no 10).
>
> (b) ... Notre monde a connu un bouleversement profond dû à l'information, des changements ont été connus dans tous les domaines.
>
> Confronté à *ces nouvelles conditions*, notre enseignement supérieur doit apprendre aux étudiants les méthodes à travailler... (de l'étudiant no 3).

La nominalisation montre le progrès de la compétence discursive chez nos étudiants, parce que ce fait signifie qu'ils sont capables de trouver un nom convenable pour synthétiser les passages précédents d'un discours, et qu'ils sont en mesure de tenir la nominalisation pour une des stratégies de la cohérence discursive.

(2) Les règles d'unités énonciatives constituées d'un système de marques de temporalité, de spatialité et de déixis. Par exemple:

> (a) ... Avant de devenir étudiants, *ils* doivent subir un examen. *Ceux* qui réussissent à l'examen peuvent entrer dans une université. Puisqu'*ils* ont été reçus, *ils* doivent travailler soigneusement. Pourtant *ils* se reposent, *ils* ne travaillent pas comme ils *l'ont fait* auparavant. Parce qu'*ils* croient que tout est joué pour eux. Pour éviter *ce* problème, *il* faut *leur* donner beaucoup de leçons, *ils* sont obligés de *les* suivre...(de l'étudiant no 13).

L'emploi de temps verbaux (ils *ont été* reçus... ils *doivent*... ils *ont fait*...) et de déictiques est aussi un indice du progrès de la compétence discursive chez nos étudiants, parce que ce n'est pas toujours facile pour eux. On le voit bien dans les énoncés suivants:

> (a) ... la formation consiste à donner certains moyens aux étudiants pour laisser étudier eux-mêmes... (de l'étudiant no 19).
>
> (b) ... pourquoi on n'enseigne pas un moyen aux étudiants pour laisser l'apprendre eux-mêmes? ... (de l'étudiants no 19).

Les deux énoncés ci-dessus sont incohérents, parce que dans l'énoncé (a) manque un déictique "les"; et que dans l'énoncé (b) manque un déictique "les", mais apparaît un "l'" de surplus.

(3) Les règles d'unités de ton (familier, soutenu).

Les trois règles précitées représentent une compétence discursive étroitement liée à la compétence linguistique. Il existe aussi des règles qui n'y sont pas liées aussi étroitement que celles-là; ce sont les règles thématiques qui consistent en des modes différents de progression de discours: (1) progression linéaire en thème / rhème; (2) progression ordonnée à partir d'un thème constant; (3) progression ordonnée à partir d'un thème dérivé; (4) progression ordonnée à partir d'un thème éclaté...

Toutes ces règles font partie des stratégies de la cohérence du discours. Une diminution de l'emploi des connecteurs macro-structurels signifie une augmentation d'autres stratégies. Elle marque donc un progrès de la compétence discursive chez nos étudiants.

Les argumentatifs présentent une courbe croissante de 27,27% à 39,47%. Cette croissance représente aussi un progrès de la compétence discursive chez les étudiants, car l'argumentation est un acte de langage si complexe qu'il n'est pas facile de réaliser au début de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, les actes argumentatifs sont régis par une série de règles:

(1) Pour réaliser un acte argumentatif, il faut mettre en relation deux ou plusieurs énoncés comme le représente la formule en "An et C": An représente un ou plusieurs arguments, C représente une conclusion. (2) L'argument ou les arguments (An) dans un acte argumentatif doivent avoir une orientation argumentative. (3) La relation argumentative entre An et C peut être implicite. (4) Une argumentation se place toujours par rapport à une contre-argumentation effective ou virtuelle. (Voir J. Moeschler, 1985, p.52).

Ces règles sont nommées "topoï" par certains linguistes (J. Moeschler, 1985, p.45). Elles nécessitent autant de compétence linguistique que de compétence discursive. Si donc les étudiants réalisent plus d'actes argumentatifs avec plus de variétés de connecteurs dans leurs rédactions, il est certain qu'ils progressent dans l'acquisition de la compétence discursive.

Enfin, les contre-argumentatifs présentent une courbe décroissante de 28,57% à 21,05%. Cette décroissance a eu lieu en même temps qu'augmente le nombre des argumentatifs. Cette variation de connecteurs entraîne une variation observable d'actes de langage dans les rédactions de nos étudiants: dans l'examen, ils ont écrit plus d'énoncés argumentatifs que dans les exercices; par contre, ils ont écrit moins d'énoncés contre-argumentatifs dans l'examen que dans les exercices. Nous considérons aussi cette variation comme un indice de progrès de la compétence discursive chez nos étudiants.

Selon les règles argumentatives décrites ci-dessus, une rédaction argumentative est constituée essentiellement des arguments et d'une conclusion (An+C). Mais quand on envisage de près ces éléments, on peut remarquer que derrière chaque argument existe un contre-argument virtuel. En d'autres termes, quand on argumente pour un "Q", on présuppose un "non Q", sinon l'acte argumentatif devient un charabia. Il en est de même pour les rédactions de nos étudiants. Quand ils argumentent sur les avantages de "former les étudiants", ils peuvent présupposer autant de désavantages que les lecteurs peuvent en énumérer.

La variation des connecteurs montre que les étudiants explicitent moins les contre-arguments dans l'examen que dans les exercices pour accorder une plus grande importance à l'argumentation directe sur les avantages de "former les étudiants". Les rédactions ainsi écrites paraissent plus sûres et plus convaincantes; et elles donnent l'impression que les scripteurs sont plus éloquents, et qu'ils progressent en compétence discursive.

Pour notre troisième observation, nous avons comparé les sommes en moyenne de connecteurs des exercices et celles de l'examen de chaque étudiant (les tableaux 4 et 10), et nous avons obtenu les résultats suivants:

Tableau 30:

SOMMES EN MOYENNE DE CONNECTEURS DES VOLETS 1 ET 3

Étudiant	Somme en moyenne de connecteurs des exercices	Somme en moyenne de connecteurs de l'examen
1	3,4	7
2	3,6	10
3	3,6	8
4	3,5	8
5	4,8	9
6	3,4	11
7	3	6
8	1,2	9
9	2,8	6
10	4	10
11	2	1
12	6,5	10
13	3,8	9
14	3,2	7
15	4,4	10
16	5,2	11
17	3,5	5
18	3,2	11
19	2,5	7
Moyenne	***3,56***	***8,16***

Le tableau ci-dessus indique une augmentation considérable du nombre de connecteurs dans l'examen par rapport aux exercices: une augmentation de 4,6 connecteurs en moyenne dans chaque copie (8,16 - 3,56 = 4,6).

Cette augmentation du nombre de connecteurs dans les rédactions d'examen montre, sous un autre angle, le progrès de la compétence discursive chez nos étudiants, parce qu'elle peut être observée chez tous les étudiants à l'exception de l'étudiant no 11. (Celui-ci n'a employé qu'un connecteur dans la rédaction d'examen pour une note de 22,50/50, la pire de la classe).

Mais nous ne saurions pas dire que plus les connecteurs sont nombreux dans un texte, plus la qualité du texte est bonne, et plus la compétence discursive est développée; car le nombre de connecteurs varie en fonction d'autres facteurs de la compétence discursive, tels que les connaissances de procédés pour une progression thématique, de rhétorique, de stylistique. Il n'y a donc pas un nombre-type de connecteurs pour les textes. Pourtant, notre conclusion est valable, parce que, et seulement parce que, les étudiants de 3e année sont dans une étape d'apprentissage, c'est-à-dire qu'à la différence des francophones, leur compétence discursive est encore très limitée. En d'autres mots, leurs connaissances en progression thématique, rhétorique et stylistique en langue française est encore assez sous-développée. Dans ces conditions, l'observation de l'emploi des connecteurs n'est pas encore très perturbée par les autres facteurs.

Enfin, la quatrième démarche, qui consiste à comparer les tableaux 16 et 18, a pour but d'observer les connecteurs les plus fréquents des deux volets.

Les résultats nous montrent que parmi les dix connecteurs les plus fréquents de l'examen, nous en relevons trois dont les modalités sont considérées comme complexes; ce sont *car, certes* et *pourtant* qui occupent un pourcentage de 26,56% (voir 5.1.1.2.).

L'apparition des connecteurs complexes chez les francophones, et à plus forte raison chez nos étudiants, est un indice du progrès de la compétence discursive, parce que nous voyons par là qu'ils se sont davantage initiés à la culture ou à l'idéologie ou encore à la façon d'utiliser la langue française.

5.1.2.2. *Comparaison entre l'expression écrite et orale des étudiants meilleurs et celle des étudiants moins bons*

Nous avons remarqué, en effectuant cette comparaison, une relation évidente entre l'emploi des connecteurs et la qualité de l'expression: la meilleure expression présente plus de connecteurs que l'expression moins bonne.

Mais cette comparaison ne peut se faire sans l'établissement préalable de critères d'évaluation et nous avons considéré que les étudiants qui ont des notes supérieures à 40/50 à l'écrit et à 45/50 à l'oral sont considérés comme étant meilleurs.

En vertu de ces critères, nous avons classé, dans chaque volet, les étudiants en deux groupes: meilleurs et moins bons. C'est ainsi que nous avons obtenu les résultats suivants:

Pour le volet 1, nous avons relevé six étudiants meilleurs et treize étudiants moins bons. Pour le volet 2, nous en avons relevé huit meilleurs et dix moins bons. Pour le volet 3, nous en avons relevé six meilleurs et treize moins bons. Et pour le volet 4, nous en avons relevé huit meilleurs et onze moins bons. En tableau:

	Nombre d'étudiants meilleurs	Nombre d'étudiants moins bons
Volet 1	6	13
Volet 2	8	10
Volet 3	6	13
Volet 4	8	11

A partir de ces résultats élémentaires, deux démarches ont été entreprises pour une observation détaillée.

La première démarche consiste à examiner les sommes et les fréquences de connecteurs employés par les deux groupes d'étudiants dans chaque volet. Voici les résultats:

Pour le volet 1, les meilleurs ont une moyenne par copie de 3,77 connecteurs différents avec 8,17 fréquences; les moins bons ont une moyenne par copie de 3,46 connecteurs différents avec 5,14 fréquences (Résultats calculés dans les tableaux 4 et 5).

Pour le volet 2, les meilleurs ont une moyenne par copie de 2,81 connecteurs différents avec 4,10 fréquences; les moins bons en ont 2,08 avec 3,71 fréquences (Résultats calculés dans les tableaux 7 et 8).

Pour le volet 3, les meilleurs ont une moyenne par copie de 9,83 connecteurs différents avec 11,33 fréquences; les moins bons en ont 7, avec 8,54 fréquences (Résultats calculés dans les tableaux 10 et 11).

Pour le volet 4, les meilleurs ont une moyenne par copie de 3,13 connecteurs différents avec 6,63 fréquences; les moins bons en ont 2 avec 4,36 fréquences.

Les résultats nous montrent que dans les quatre volets, l'expression meilleure a plus de connecteurs que l'expression moins bonne. Voilà une observation pertinente, mais qui ne saurait pas être généralisée.

Elle est pertinente parce qu'elle est faite sur un corpus pertinent (voir chapitre IV), corpus qui a été recueilli auprès d'étudiants de 3e et de 2e années, chez qui les autres facteurs de la compétence discursive n'étaient pas encore suffisamment développés.

Elle ne saurait être généralisée parce qu'elle n'est pas un fait universellement vrai, en d'autres mots, elle ne correspond qu'à une étape donnée d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère en Chine.

En fait, les connecteurs ne sont qu'un facteur de la clarté du discours, lequel fait partie de la compétence discursive. Comme nous l'avons fait remarquer dans la rubrique précédente, cette compétence nécessite beaucoup d'autres facteurs. Si un écrivain francophone écrit la même rédaction que nos étudiants, il emploiera peut-être beaucoup moins de connecteurs en ayant recours à beaucoup d'autres facteurs tels que la rhétorique, la stylistique. Par ailleurs, tous les textes n'ont pas besoin de clarté: tous les facteurs de la compétence discursive aux différents niveaux, tels qu'aux niveaux thématique, sémantique et pragmatique, s'équilibrent, s'entrecroisent, se contraignent. M. Wilmet déplore que "l'idée de la clarté n' est pas une idée claire" (Langue française, no 75, p. 3, 1987, Présentation). Nous nous permettons de dire que les

connecteurs sont aussi un champ assez incertain, parce qu'il est encore difficile d'en saisir une loi d'emploi dans la langue maternelle. De même pour notre observation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, au fur et à mesure que se développent d'autres facteurs de la compétence discursive, l'emploi de connecteurs est plus difficile à contrôler et à mesurer.

Notre première démarche nous a fait voir un écart de nombre de connecteurs chez les deux groupes d'étudiants. Mais ce n'est qu'une vue globale. Y a-t-il une différence d'emploi de catégories dans les deux groupes d'étudiants?

Cette question nous conduit à une deuxième démarche. Celle-ci consiste à voir s'il y a des variations dans l'emploi des cinq catégories de connecteurs chez les deux groupes différents d'étudiants.

Nous avons repris nos données élémentaires afin de calculer, cette fois, les fréquences des cinq catégories pour les deux groupes d'étudiants. Voici deux résultats à titre d'exemple:

Dans le volet 1, les meilleurs étudiants ont chacun une moyenne de 0,95% fréquences par copie de connecteurs macro-structurels, de 3,03% fréquences de connecteurs argumentatifs, de 2,49 fréquences de connecteurs contre-argumentatifs, de 1,04% fréquences de connecteurs consécutifs, et de 0,16% fréquences de connecteurs réévaluatifs. Dans le même volet, les étudiants moins bons ont chacun une moyenne de 0,57% fréquences par copie de macro-structurels, de 1,16% fréquences d'argumentatifs, de 1,54% fréquences de contre-argumentatifs, de 0,67% fréquences de consécutifs, et de 0,22% fréquences de réévaluatifs. En tableau:

Tableau 31:

COMPARAISON DES CONNECTEURS D'ÉTUDIANTS MEILLEURS ET D'ÉTUDIANTS MOINS BONS DU VOLET 1

	1°	2°	3°	4°	5°
Les étudiants meilleurs	0,95%	3,03%	2,49%	1,04%	0,16%
Les étudiants moins bons	0,57%	1,16%	1,54%	0,67%	0,22%

1° Macro-structurels
2° Argumentatifs
3° Contre-argumentatifs
4° Consécutifs
5° Réévaluatifs

A comparer les deux groupes d'étudiants, nous avons remarqué que les meilleurs emploient moins de connecteurs réévaluatifs (0,16% < 0,22%), quoiqu'ils emploient plus de connecteurs des autres catégories. Il semble que ce soit un autre indice du développement de la compétence discursive chez ces étudiants observés, parce que nous pouvons supposer qu'ils ont acquis d'autres stratégies susceptibles de remplacer les connecteurs réévaluatifs. Et cette supposition peut être confirmée par des exemples de notre corpus. A cette fin, nous avons choisi dans le volet 3 neuf copies ayant des conclusions typiquement différentes: cinq copies ont eu recours à un connecteur réévaluatif pour une conclusion coorientée, et quatre copies se sont passées de connecteurs réévaluatifs pour la conclusion. En voici quelques exemples.

Réévaluations à l'aide d'un connecteur:

Premier exemple: "... l'information a des inconvénients, elle peut entraîner beaucoup de problèmes sociales, par exemple le chômage, l'effondrement de l'industrie etc.

C'est *donc*, maintenant, le but de l'enseignement supérieur est de former les étudiants."

Deuxième exemple: "... pour ceux qui possèdent bien la formation, c'est plus facile à étudier... *Donc*, le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de former les étudiants."

Troisième exemple: "... *En un mot*, l'enseignement supérieur a pour but de former les étudiants."

Quatrième exemple: "... *En un mot*, le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de former les étudiants."

Cinquième exemple: "... *En conclusion*, le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de "former"... "

Réévaluations sans connecteur:

Premier exemple: "... Il existe ce genre de personne, il a lu beaucoup de livres, il peut parler de pas mal de choses, mais si on lui pose une question sur la vie réelle, il ne sait que faire, parce qu'il ne sait pas réfléchir.

Informer les étudiants est très important. Pourtant ce sont des connaissances très limitées. Pour cultiver des étudiants vraiment utiles, le but de l'enseignement supérieur doit être d'abord de former les étudiants."

Deuxième exemple: "... J'estime que le plus important, pour l'enseignement supérieur, c'est de susciter les aspirations des étudiants."

Troisième exemple: "... l'information encourage les gens à inventer et à étudier la science et la technique nouvelles.

Il est inutile de donner la priorité à la formations. A l'inverse, il faut tout d'abord, accorder la priorité à l'information, je crois."

Quatrième exemple: "... D'après moi, le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de former les étudiants."

Ces exemples nous permettent de remarquer que les connecteurs réévaluatifs ne sont pas toujours présents pour réévaluer, parce qu'ils peuvent être remplacés par d'autres stratégies ou formes linguistiques (j'estime que...), et qu'il n'est pas toujours nécessaire d'expliciter par un connecteur l'acte réévaluatif (voir premier exemple).

A comparer les deux groupes d'étudiants, nous avons remarqué aussi que les meilleurs étudiants emploient plus de connecteurs argumentatifs que de connecteurs contre-argumentatifs (3,03% > 2,49%) dans les rédactions d'exercices. Et que, par contre, les étudiants moins bons emploient moins de connecteurs argumentatifs que de connecteurs contre-argumentatifs (1,16% < 1,54%).

Le même phénomène a été observé dans la rubrique 5.1.2.1., quand nous comparions les exercices à l'examen. Il confirme encore une fois le fait qu'au fur et à mesure que se développe

leur compétence discursive, les étudiants ont une capacité grandissante à argumenter directement: les meilleurs étudiants emploient plus de connecteurs argumentatifs que de connecteurs contre-argumentatifs.

Nous passons maintenant à une observation du volet 4 (l'examen oral). Les meilleurs étudiants ont chacun une moyenne de 0,24% fréquences de macro-structurels, de 4,49% fréquences d'argumentatifs, de 0,85% fréquences de contre-argumentatifs, de 0,73% fréquences de consécutifs, et de 0,36% fréquences de réévaluatifs. Dans le même volet, les étudiants moins bons ont chacun une moyenne de 0,09% fréquences de macro-structurels, de 3,44% fréquences d'argumentatifs, de 0,62% fréquences de contre-argumentatifs, de 0,09% fréquences de consécutifs, aucun réévaluatif. En tableau:

Tableau 32:

COMPARAISON DES CONNECTEURS D'ÉTUDIANTS MEILLEURS ET D'ÉTUDIANTS MOINS BONS

	1°	2°	3°	4°	5°
Les étudiants meilleurs	0,24%	4,49%	0,85%	0,36%	0,16%
Les étudiants moins bons	0,09%	3,44%	0,62%	0,09%	0

1° Macro-structurels
2° Argumentatifs
3° Contre-argumentatifs
4° Consécutifs
5° Réévaluatifs

Le nombre de macro-structurels, de consécutifs et de réévaluatifs employés par le groupe meilleur dépasse de beaucoup celui du groupe moins bon. Ce fait nous montre que les étudiants meilleurs sont plus conscients de la clarté de leurs énoncés oraux en ce qui concerne la macro-structure, la consécution et la réévaluation.

5.1.3. *L'emploi des connecteurs varie en fonction de l'équilibre entre l'intentionnalité communicative des locuteurs et la facilité d'emploi des connecteurs*

Nous consacrons cette rubrique à la poursuite de notre troisième objectif.

Quand il parlait de l'hypothèse du moindre effort, L. Laforge affirmait qu'il existe "pour tout système de signes une distribution optimum qui permet de transmettre le maximum d'information pour le minimum d'énergie dépensée" (L. Laforge, 1972, p.205).

La remarque de L. Laforge s'applique théoriquement à l'emploi des connecteurs chez nos étudiants, car les connecteurs, en tant que classe de mots dans la grammaire, constituent un sous-système de "signes". Et quand nous observions l'expression orale et écrite de nos étudiants, nous étions porté à confirmer cette remarque, en constatant que nos étudiants cherchaient toujours "une certaine économie d'effort" (op. cit. p.205) dans le choix de connecteurs pour

réaliser leur intentionnalité communicative. Et cette économie d'effort peut être appréhendée par trois faits évidents: les connecteurs les plus fréquents sont (1) ceux qui ont un rapport de similitude avec un connecteur chinois; (2) ceux qui ont plus de puissance de remplacement; (3) ceux qui sont plus faciles d'emploi que d'autres procédés de cohérence discursive.

Ces trois faits représentent les facteurs essentiels de la facilité d'emploi des connecteurs.

Le premier fait concerne un rapport interlingual. Si nous disons qu'il y a un rapport de similitude entre un connecteur français et un connecteur chinois, nous entendons qu'ils sont similaires sur trois éléments fondamentaux: le "contenu informatif", l'"orientation argumentative" (O. Ducrot, 1980, p.15), et la position syntaxique. Le deuxième fait concerne un rapport intra-lingual; ce fait montre que les connecteurs les plus fréquents sont ceux qui ont une valence élevée; ce fait a été démontré dans la rubrique 5.1.1.1., mais nous l'analyserons cette fois plus en profondeur. Le troisième fait concerne aussi un rapport intra-lingual: il nous fait voir que l'emploi des connecteurs est très souvent un procédé linguistique plus facile à utiliser que d'autres pour une cohérence discursive.

Nous avons relevé les connecteurs les plus fréquents dans les quatre volets. Nous avons eu trois connecteurs argumentatifs: *parce, et, car*; deux contre-argumentatifs: *mais, bien que*; et deux consécutifs: *donc, alors*.

A examiner de près les connecteurs relevés ci-dessus, nous pouvons voir qu'ils possèdent, dans une certaine mesure, les trois facteurs de la facilité.

5.1.3.1. *Les connecteurs les plus fréquents ont un rapport de similitude avec des connecteurs chinois*

Nous examinerons dans cette rubrique trois des connecteurs susmentionnés.

(1) Le connecteur argumentatif *parce que* a un contenu informatif de marqueur d'explication, de cause, dans l'énonciation; il sert toujours à coorienter l'explication ou la cause introduite vers la conclusion de l'énonciation; sa position syntaxique suit le modèle: A, parce que B. Par exemple:

Il est malade parce qu'il a trop mangé.

Son correspondant chinois *yinwei* a les mêmes modalités: marqueur d'explication, de cause; orientation vers la conclusion de l'énonciation; position syntaxique qui suit le modèle: A, yinwei B.

Grâce à ces modalités similaires des deux connecteurs, les étudiants chinois calquent aisément les modalités de *yinwei* sur celles de *parce que* dans les énoncés français. Ainsi, quand ils construisent une phrase comme "Il ne travaille pas parce qu'il est âgé.", ils n'ont aucune difficulté dans l'emploi du connecteur *parce que*.

(2) Le *et* argumentatif a un contenu informatif de marqueur d'un argument de plus ou d'une conséquence dans l'énonciation; il sert à coorienter aussi bien qu'à contre-orienter l'argument introduit dans la conclusion de l'énonciation; sa position syntaxique fréquente suit le modèle: A, et B. Par exemple:

(a) Il est âgé *et* il ne travaille pas.
(b) Il chante *et* il danse.
(c) Michel chante *et* Pierre danse.

Le *et* de l'exemple (a) introduit une conséquence coorientée; le *et* de l'exemple (b) introduit un argument de plus coorienté, si "il" désigne une même personne; le *et* de l'exemple (c) introduit un nouvel argument contre-orienté.

Nous ne trouvons pas de correspondant chinois à ce *et* français qui a un aspect sémantique si complexe. Mais nous pouvons trouver trois connecteurs chinois similaires à chacun des trois emplois du *et*: pour le *et* de l'exemple (a), nous avons *yinci* qui sert spécifiquement à introduire une conséquence; pour le *et* de l'exemple (b), nous avons *bingqie* qui sert spécifiquement à coordonner un argument nouveau; pour le *et* de l'exemple (c), nous avons *danshi* qui sert spécifiquement à introduire un argument contre-orienté.

Le *et* a donc des modalités complexes. Mais "Le Bon Usage" ne lui a donné qu'une fonction grammaticale assez sommaire: il "sert à coordonner deux phrases ou sous-phrases" (M. Grevisse, 1986, p.1570). C'est dans ce sens que nos étudiants l'emploient fréquemment, le considérant comme une connecteur facile d'emploi et le tenant pour le correspondant du connecteur chinois *bingqie*. Ce faisant, le connecteur français *et* est de beaucoup simplifié dans l'emploi qu'en font les étudiants chinois, parce qu'il ne prend qu'une partie de ses modalités.

En attribuant au *et* français un correspondant chinois les étudiants se livrent à une attribution qui n'est qu'une simplification rassurante mais légitime; légitime parce que *et* et *bingqie* partagent vraiment un champ sémantique commun et que dans ce champ intersecté, ils sont similaires l'un de l'autre.

Par conséquent, le *et* chez nos étudiants devient le similaire de *bingqie* et n'est employé que dans le sens de *bingqie* au début de l'apprentissage du français. Le *et* ainsi employé par nos étudiants est si facile d'emploi qu'il est parmi les connecteurs les plus fréquents dans notre corpus. Voici quelques exemples d'emploi par les étudiants:

(a) Paul avait un bon métier *et* il gagnait assez d'argent pour se faire une bonne petite vie. (volet 2)
(b) Chaque jour ils sont exténués, et leurs vêtements sont sales. (volet 1)

Quand nos étudiants s'expriment avec de tels énoncés, ils n'ont qu'à calquer le *bingqie* sur le *et*. Quant à la partie ignorée de l'aspect sémantique du *et*, elle sera acquise au fur et à mesure de l'apprentissage.

(3) Le connecteur *car* a pour contenu informatif une "justification de ce qui vient d'être énoncé", et non pas de "la cause réelle du fait énoncé auparavant" (M. Grevisse, 1986, p.156). Et E. Roulet ajoute au contenu de M. Grevisse de nouveaux éléments: "l'argument introduit par *car* est présenté comme seul pertinent et comme à la fois nouveau et pris en charge par l'énonciateur" (E. Roulet, 1985, p.132). Pour l'orientation argumentative, il sert à coorienter l'argument introduit dans la conclusion de l'énonciation. Et sa position syntaxique suit le modèle: A, car B., et comme l'indique M. Grevisse, "il ne se met pas en tête de phrase" (op. cit.). Par exemple:

(a) Vous ne le trouverez pas chez lui, *car* je viens de le voir dans la rue (op. cit.).

(b) Il est content de son nouveau poste, *car* il a un bon salaire (op. cit.).

Vu son contenu informatif particulier, le connecteur français *car* n'a pratiquement pas de correspondant chinois: il n'y a pas de connecteur chinois servant spécifiquement à introduire une "justification" ou un argument "pris en charge par son énonciateur".

En chinois, le connecteur *yinwei* couvre à la fois les champs sémantiques des connecteurs français *parce que* et *car*. Quand, par exemple, "Le dictionnaire français-chinois" (Editions Shanghai, 1982) définit en chinois *parce que* et *car*, il donne un même similaire *yinwei* (pp.179 et 902).

Ce fait nous porte à dire que le *car* est fréquent dans notre corpus parce qu'il est pris pour le synonyme de *parce que* au point de vue intra-lingual, et que nos étudiants calquent l'aspect sémantique de *yinwei* sur lui dans les énoncés français au point de vue inter-lingual. Il s'ensuit que, quand les étudiants emploient le *car*, ils introduisent soit une cause, soit une justification, sans aucune distinction et il nous est difficile de voir clairement s'ils veulent le faire et s'ils prennent vraiment en charge l'argument qu'ils introduisent avec *car*. Par conséquent, si, éventuellement, ils bafouent les règles d'emploi, il nous est très difficile d'identifier l'erreur qui est bien dissimulée par des ambigüités. Nous reviendrons sur ce point dans 5.3., et pour le moment, nous supposons que l'emploi de *car* chez les étudiants ne répond qu'au besoin de faire varier le style, besoin qui représente un aspect de leur intentionnalité communicative.

Nous constatons par là que l'apprentissage de l'aspect sémantique d'une langue étrangère est différent de celui des aspects phonologique, lexical, et syntaxique: il suit un processus qui va de l'imprécision à la précision. Par l'imprécision, nous entendons que les étudiants peuvent attribuer à un connecteur français trop de significations, ou des significations insuffisantes. Et ce processus de l'apprentissage de l'aspect sémantique est d'autant plus long chez nos étudiants qu'il se fait très souvent par la méthode de définition; car dans les conditions d'apprentissage en Chine, le contact linguistique avec le français est très limité.

Enfin, nous citons ci-après deux exemples d'emploi de *car*, qui montrent bien l'ambiguité qui subsiste chez les scripteurs:

(a) C'est impossible de les (les étudiants) informer de tout, *car* la connaissance est sans limites (volet 3)

(b) Je vous remercie de venir nous aider, *car* on manque de bras maintenant. (volet 2)

5.1.3.2. *Les connecteurs les plus fréquents ont plus de puissance de remplacement*

Pour W. F. Mackey et L. Laforge, la puissance de remplacement ou la valence d'un élément linguistique est "le nombre de réalités que l'on peut exprimer grâce à cet élément", "par exemple, *quand* a un emploi plus étendu que *lorsque*, *plus* plus que *davantage*, et *à peu près* plus que *environ*, puisque chacun de ces mots comporte des éléments qui, par eux-mêmes, en expriment beaucoup" (W. F. Mackey, 1972, p.251).

Nous voulons, dans cette rubrique, montrer que (1) les connecteurs de haute puissance de remplacement couvrent trop de champs sémantiques dans l'expression des étudiants; que (2) la haute puissance de remplacement des connecteurs est un des facteurs de facilité; et que (3) par conséquent, de tels connecteurs sont fréquemment utilisés.

Nos statistiques démontrent que le connecteur contre-argumentatif *mais* est un des connecteurs les plus fréquents dans notre corpus; nous le comparerons à un autre contre-argumentatif moins fréquent, *cependant*, pour montrer la raison pour laquelle ce *mais* est un des plus fréquents.

Le *mais* a un contenu informatif de marqueur d'un contre-argument à l'argument précédent, il "coordonne deux propositions, deux phrases que le locuteur met en opposition" (M. Grevisse, 1986, p.1575). Pour l'orientation argumentative, il sert à contre-orienter un argument vers la conclusion de l'énonciation précédente. Sa position syntaxique varie selon deux modèles: (a) A, mais B. (b) Mais A. Par exemple:

(a) Il pleut, *mais* j'ai envie de prendre l'air.

(b) A: Je ne sais pas conduire.
B: *Mais* je t'ai vu au volant. (E. Roulet, 1985, p.14)

Alors que le *cependant* est "adversatif dans le français commun, la langue littéraire lui donne encore le sens primitif < pendant ce
temps>". "Même lorsque le sens est temporel, il y a souvent une nuance d'opposition" (M. Grevisse, 1986, p.1466). Par exemple:

Nous nous amusons, et cependant la nuit vient. (op. cit.)

Les définitions de M. Grevisse montrent que *mais* a des emplois beaucoup plus vastes que *cependant*. *Mais* sert à mettre en opposition soit deux contenus propositionnels (*Pierre lit*, mais *Lise dessine*.), soit deux thèmes (*avant la Libération*, le chef de famille avait l'autorité de décider de tout; mais *après la Libération*, la famille a beaucoup changé.), soit deux rhèmes (L'automobile *joue un rôle très important dans la vie*, mais le développement de l'automobile *cause une série de problèmes*.), soit deux actes illocutionnaires (Elle est très riche en énergie, mais on utilise très peu...), soit deux verbes provisoirement mis en contraste par le contexte (La Chine commence à les *utiliser*. Mais à cause du manque de technologie, elles ne *sont* pas *généralisées*), soit deux circonstances de temps, soit deux circonstances de lieu. Et l'énumération pourrait se poursuivre.

Cependant n'est défini que comme marqueur de temporalité ayant une "nuance d'opposition". Il a donc un emploi restreint que le champ sémantique du *mais* peut couvrir.

Etant donné les emplois étendus du *mais*, il est normal que celui-ci ait plus de puissance de remplacement que d'autres contre-argumentatifs, et qu'il soit tenu par les étudiants pour un archi-connecteur contre-argumentatif (19,40% fréquences dans le volet 1, 25,52% fréquences dans le volet 2, 14,84% fréquences dans le volet 3, 11,41% fréquences dans le volet 4). Tandis que le cependant a 2,05% fréquences dans le volet 1, 1,50% fréquences dans le volet 2, 0,39% fréquences dans le volet 3, et aucune fréquence dans le volet 4.

Pour terminer cette rubrique, nous nous permettrons de faire remarquer que le rapport de remplacement entre les connecteurs présente un aspect de la facilité d'apprentissage, mais ce remplacement ne doit pas être fossilisé: mieux vaut faire discerner les nuances aux étudiants au fur et à mesure de l'apprentissage. Nous tiendrons aussi à faire remarquer que ce rapport de remplacement entre les connecteurs est un rapport intra-lingual à la différence du rapport de similitude. Ceci dit, nous passons à un autre rapport intra-lingual.

5.1.3.3. *Les connecteurs les plus fréquents sont plus faciles d'emploi que d'autres procédés de cohérence discursive*

Le système linguistique est en lui-même un système cohérent et sert à exprimer des intentionnalités de façon cohérente. La cohérence discursive peut être garantie par les connecteurs, elle peut aussi être garantie par d'autres procédés. Car, en effet, une des qualités importantes des langues naturelles est "l'implication" qui "n'est pas produite par ce qui est dit, mais seulement par le dire (saying) de ce qui est dit, ou par la manière dont on l'exprime" (H.P. Grice, 1979, p.72). Au niveau de la forme linguistique, nous pouvons remarquer beaucoup d'autres éléments, en plus des connecteurs et des déictiques dont nous avons beaucoup parlé, qui assurent la cohérence discursive. Et parmi les procédés de même fonction de cohérence discursive que nos étudiants connaissent, les connecteurs les plus fréquents sembleraient être les plus faciles.

Prenons l'exemple des procédés utilisés pour exprimer le rapport de cause à effet; nous avons des formes linguistiques suivantes: (1) une proposition relative (Paul, *qui s'est blessé à une jambe au cours de ski*, reste au lit quand ses copains sortent); (2) une proposition de participe passé (*Les cours terminés*, ils partent en vacances); (3) un gérondif (Je me sens fatigué, *en travaillant sur ma thèse durant des mois sans répit*); (4) un adjectif ou un participe passé apposé (*Charmés* par le paysage du pays, les touristes prennent à l'envi des pho-tos); (5) un "faire" causatif (La violence du choc et la frayeur avalent *fait s'évanouir* Isabelle); (6) une préposition "pour", "à cause de", "grâce à"... (Cette équipe de hockey a été chaleureusement saluée *pour* ses exploits); (7) une simple juxtaposition soulignée par une ponctuation " : " (Le printemps est enfin revenu: il fait si doux); (8) une locution verbale du genre "avoir tort de ..." (Tous disent qu'ils *ont tort d'*avoir envahi ce pays); et beaucoup de connecteurs tels que "comme", "parce que", "vu que", "étant donné que", "et", "donc", "car", "puisque", "par conséquent", "en conséquence", "dès lors que", "c'est pourquoi", "si", et "alors".

La liste, présentant des exemples de procédés différents pour exprimer un rapport de cause à effet, n'est pas exhaustive. Nous voulons seulement remarquer que, parmi ces procédés, les connecteurs sont les plus choisis, et que, parmi les connecteurs précités, seulement quelques-uns sont fréquents dans notre corpus; ce sont *parce que, donc, car, et, alors* (voir début de 5.1.3.).

La haute fréquence de ces connecteurs a pour cause, dans une certaine mesure, leur facilité d'emploi par rapport aux autres formes linguistiques. En effet, à examiner de près les procédés précités, nous pouvons nous rendre compte de deux faits fondamentaux: (1) ces connecteurs ont chacun un correspondant chinois, ou sont tenus pour avoir un correspondant chinois, et ils ont plus de puissance de remplacement; (2) les autres procédés linguistiques, qui appartiennent aux propriétés du français, n'ont généralement pas d'équivalents en chinois.

Le premier fait a été analysé dans les rubriques 5.1.3.1. et 5.1.3.2.; nous n'examinons donc ici que le deuxième fait. De tous les autres procédés, nous dirions qu'ils appartiennent à des

niveaux hétérogènes du système linguistique du français, et que leur emploi nécessite une bonne maîtrise. Et une maîtrise développée du système du français n'est pas une affaire facile. Car l'apprentissage des procédés linguistiques particuliers au français est difficile pour nos étudiants qui ne trouvent pas de repères dans leur langue maternelle. Nous nous permettons de relever ce point en nous fondant sur les remarques des chercheurs de l'Université de Paris III, selon qui l'expression dans une langue seconde suit des opérations complexes mais observables: si l'expression d'un énoncé en langue seconde suit les mêmes règles que celles utilisées dans sa langue maternelle, l'étudiant peut, dans ce cas, imiter le processus langagier de sa langue maternelle, et "l'appliquer directement à la langue seconde"; par contre, dans tous les cas où les deux langues divergent, il lui faut se rendre compte" de ces différences" et "des opérations spécifiques à la langue seconde à exécuter" (H. Wegener, 1982, p.196).

Comme en chinois n'existent pas la proposition relative, ni la proposition participiale, ni le gérondif, ni la ponctuation ":", pour exprimer un rapport de cause à effet, il est naturel que les étudiants de 3e et de 2e années les évitent en français, car ces constructions sont difficiles pour eux. Mais nous estimons que cela ne se passe que dans une étape de l'apprentissage, et qu'avec l'approfondissement de cette notion, les autres procédés seront acquis et utilisés petit à petit.

5.1.4. *Il serait possible de développer la compétence discursive des étudiants en leur enseignant l'emploi des connecteurs ayant recours à une méthode d'usage-emploi: tentative de la formulation d'une hypothèse pour les analyses ultérieures*

Les données que nous analysons dans cette rubrique nous permettent de formuler une hypothèse pour les analyses ultérieures, car elles nous mènent à entrevoir une possibilité de développer la compétence discursive des étudiants en leur "enseignant" l'emploi des connecteurs par le recours à une méthode d'usage-emploi.

La méthode idéale à adopter pour vérifier cette hypothèse aurait consisté à diviser les étudiants en un groupe expérimental et un groupe-témoin en vue d'une comparaison "synchronique". Mais quand nous nous sommes rendu en classe à Pékin, nous avons constaté qu'il était impossible de diviser la classe en deux, à cause du manque de professeur, et par souci de ne pas trop perturber l'ordre du programme en cours d'application.

Conditionné par ces inconvénients, nous nous sommes contenté de proposer d'introduire notre expérimentation dans la classe non divisée de 3e année, en collaboration avec Mme D. Maitrot, pour une comparaison "diachronique" qui consiste à comparer les résultats des exercices à ceux de l'examen. Cette comparaison est utilisable parce que les résultats des exercices constituent des repères d'avant l'expérimentation, et que les résultats de l'examen constituent des repères d'après expérimentation.

Mais cette comparaison présente aussi des inconvénients. D'abord, une comparaison "diachronique" n'est pas très convaincante pour vérifier notre hypothèse; ensuite, une expérimentation de dix semaines peut paraître bien courte pour permettre de tirer des conclusions précises. Etant donné ces contraintes, les données que nous avons recueillies ne nous permettent que de formuler une nouvelle hypothèse qui pourrait être confirmée ou infirmée dans des analyses futures avec un corpus plus pertinent.

En vue de démontrer pour le moment la pertinence de notre nouvelle hypothèse, nous présenterons d'abord nos démarches pédagogiques en classe, puis nous comparerons les taux d'emplois fautifs dans les deux volets de production en question.

5.1.4.1. *Nos démarches pédagogiques*

Nous ne prétendons pas "enseigner" la cohérence discursive et l'emploi des connecteurs. Nous n'essayons que de sensibiliser les étudiants à la notion de cohérence discursive dans leur lecture-écriture et à la complexité de l'emploi des connecteurs. Car la cohérence discursive et l'emploi des connecteurs relèvent de la compétence discursive, laquelle ne s'enseigne pas au sens traditionnel du terme "enseigner", et ne peut qu'être acquise comme aptitude par les étudiants eux-mêmes dans la pratique.

En effet, il est possible d'enseigner une compétence linguistique aux étudiants, en s'appuyant sur "une liste d'items lexicaux... combinés à des structures syntaxiques consignées dans une grammaire" (H. G. Widdowson, 1978, p.11). Mais souvent nous ne savons pas quoi faire pour que nos étudiants acquièrent une compétence extralinguistique et une compétence discursive. Pour trouver des solutions, les recherches de S. Moirand et de H. G. Widdowson nous paraissent intéressantes. S. Moirand (1979) a proposé une séries de stratégies pour créer des situations d'écrit pour les étudiants. H. G. Widdowson affirme que l'apprentissage d'une langue implique "l'acquisition de capacité à former des phrases correctes" et à "comprendre quelles phrases ou quels segments de phrase sont appropriés à tel contexte" (H. G. Widdowson, 1978, p.13). Et selon lui, le premier type de capacité "dépend de la connaissance des règles grammaticales", ou de la connaissance d'"usage"; le deuxième type de capacité dépend de la connaissance d'"emploi" (op. cit. pp.13-14). Il a, de plus, proposé une approche communicative pour aborder les deux types de capacité dans l'enseignement des langues.

Bien que nos démarches pédagogiques soient à la fois conformes aux propositions de S. Moirand et de H. G. Widdowson, nous avons dû les nuancer afin de les adapter aux traditions d'enseignement du Département.

Pour enseigner le vocabulaire et la syntaxe d'un texte, les professeurs commencent généralement par une combinaison de définition-exemple. Si nous définissons cette démarche avec les termes de H. G. Widdowson, nous dirons qu'elle est une approche approximative de la méthode d'usage-emploi. Parce que les professeurs expliquent non seulement les règles grammaticales, mais font aussi une démonstration d'emploi par les exemples; et tout ceci est fait d'une façon non-détaillée. Et l'enseignement des connecteurs se fait de la même manière.

En classe, les connecteurs sont enseignés en tant que conjonctions, adverbes, locutions, etc., c'est-à-dire selon leurs propriétés grammaticales. On pratique la méthode de définition-exemple. Mais comme les connecteurs sont difficiles à définir, on donne souvent des explications imprécises et donc aussi des exemples, dont les étudiants ne voient pas les subtilités, ou les nuances d'emploi, de connecteurs proches mais différents. Vu cette situation, nous avons fait le diagnostic suivant: (1) les étudiants connaissent beaucoup de formes linguistiques de connecteurs; (2) ils peuvent les classer selon leurs propriétés grammaticales en

mots qui servent à introduire respectivement une opposition, une concession, une cause; (3) ils peuvent les utiliser dans leurs discours en les comparant à certains connecteurs chinois; (4) mais ils ont souvent de la difficulté à discerner leurs subtilités discursives. Bref, ils en connaissent un usage et en font un emploi imprécis mais parfois tolérables, tolérables parce que la ligne de démarcation du "fautif-correct" dans l'emploi des connecteurs n'est pas aussi nette que quand on juge de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe. Nous reviendrons sur ce point dans 5.2.

A partir de ce diagnostic, nous avons nuancé, avec beaucoup de précaution, le programme du cours de lecture-écriture. Voici deux modèles de cours d'écriture à titre d'illustration:

Modèle 1: COURS DU 18 MAI 1987 PAR LE PROFESSEUR D. MAITROT

1. Fautes de temps: situations de l'imparfait et du passé composé.
2. Expressions de temps: comment l'action se situe-t-elle dans le temps? Distinguer *depuis* et *ces dernières années*.
3. Choix de verbes:
   – développer
   – être développé
   – se développer.
4. Expressions à retenir par coeur
   – des mesures (prendre, décider, appliquer)
   – une réforme (faire, décider, appliquer).
5. Exercices de ponctuation: manière très importante de structurer logiquement les phrases, manière aussi importante que la grammaire. Par exemple:

   Il est vrai que la situation de l'industrie légère s'améliore, mais on doit admettre que la qualité de la production n'est pas satisfaisante; beaucoup de consommateurs préfèrent les produits étrangers surtout ceux qui viennent du Japon; pour rivaliser avec le Japon nous devons nous efforcer d'améliorer les nôtres.

   Méthode à suggérer: (1) chercher le verbe central ou les éléments principaux du passage; (2) structurer de façon logique et équilibrer le passage:

   Majuscule –; –; –.
6. Expression de la concession: mauvais emploi de *mais*. Par exemple:

   On peut dire que grâce à l'application de la réforme, la structure de l'industrie s'améliore, *mais* cela empêche quand même l'évolution de l'industrie.

   Méthode à suggérer: (1) observer le contexte: la phrase voulait exprimer une concession; (2) analyser les modalités de *mais*: opposition; (3) diagnostic: il est impossible d'exprimer une concession avec *mais*; (4) solution: utiliser "bien que" et remanier la phrase.

Comme nous l'avons vu dans le modèle 1, les plus grands efforts ont été faits dans l'explication de temps verbaux et des expressions dans la ligne de la tradition. Seulement nous avons ajouté les démarches pédagogiques représentées par (5) et (6). Par les démarches de (5), nous essayions de donner une notion élémentaire de macro-structure du discours en français; par les démarches de (6), nous essayions de "décomposer" le connecteur, et par là d'en éviter le mauvais emploi après analyse. Mais en réalité le langage ne se décompose pas comme une machine, cette démarche n'est qu'une opération pédagogique commandée par les besoins de la pédagogie et de l'apprentissage.

Modèle 2: COURS DU 8 JUIN 1987 PAR LE PROFESSEUR D. MAITROT

1. Emploi des temps:
   – règles du conditionnel;
   – relation entre l'imparfait et le passé composé.
2. Mauvais emploi de certaines expressions:
   – être face à un problème (état);
   – faire face à un problème (action);
   – être confronté à un problème = être face à un problème.
3. Emploi des connecteurs *mais* et *pourtant*:
   – les modalités de *pourtant*: (1) lien logique entre deux noncés, (2) dans une situation où le rapport entre les deux termes est inattendu.
   – les exemples d'illustration:
   (1) Il est âgé, *mais* il est en bonne santé.
   (2) Sa mère est chinoise, *mais* son père est français.
   On peut transformer (1) en (3):
   (3) Il est âgé, et *pourtant* il est en bonne santé.
   Mais on ne peut point transformer (2) en (4):
   * (4) Sa mère est chinoise, et *pourtant* son père est français.

Dans le modèle 2, les démarches de (3) concernent le contenu que nous avons ajouté: nous analysons, comme dans le modèle 1, l'emploi des connecteurs *mais* et *pourtant* en les démontant en deux composantes essentielles: modalités et sens des deux énoncés liés par les deux connecteurs. Au cours de l'analyse, le problème paraissait plus compliqué que nous ne l'avions imaginé: la culture et l'idéologie ont des effets très importants sur l'emploi et la compréhension de connecteurs. Ceci est très évident avec l'exemple "Sa mère est chinoise, et *pourtant* son père est français".

Pour un Français ou une Française (Mme D. Maitrot par exemple), cette phrase est impossible parce que l'énoncé "son père est français" n'est pas un fait inattendu. Mais pour un Chinois la phrase est tout à fait possible parce que l'énoncé "son père est français" est un fait inattendu. Cette divergence est due à la différence culturelle ou idéologique des locuteurs ou scripteurs. La divergence culturelle ou idéologique est une cause de l'emploi différent des connecteurs; inversement, l'emploi différent de connecteurs reflète parfois la divergence culturelle ou idéologique des locuteurs. Et si dans ce cas, les interlocuteurs ne se rendent pas compte de cette divergence, la communication devient un malentendu; ce qui arrive aux étudiants. Mais en progressant, ils parviendront à mieux communiquer, avec plus de compétence extralinguistique, mais, durant assez longtemps, ils se trouvent dans un interdiscours; et cette période est tout à fait normale; elle ne peut être évitée.

Alors ce que nous devons et pouvons faire, c'est de bien aménager nos stratégies pédagogiques avec une conscience certaine de la complexité des connecteurs. En effet, ils ont plusieurs composantes:

Composantes essentielles du sens d'un connecteur:

(1) Modalités.

(2) Sens (ou valeurs illocutionnaires) des deux énoncés que ce connecteur lie:
   (a) Situation.
   (b) Connaissances des interlocuteurs:
      – Connaissances sociales.
      – Connaissances culturelles.
      – Connaissances idéologiques.

Du fait des implications culturelles et idéologiques dans l'apprentissage, il nous est nécessaire d'accorder de l'importance à l'enseignement de la culture et de l'idéologie que véhicule la langue cible, et nos stratégies pédagogiques doivent donc intégrer cette tâche.

5.1.4.2 *Comparaison des taux des emplois fautifs des deux volets en question*

Nous nous permettons de proposer une nouvelle hypothèse selon laquelle il serait possible de développer la compétence discursive des étudiants en leur enseignant l'emploi des connecteurs par le recours à une méthode d'usage-emploi, car nous nous appuyons sur deux faits fondamentaux tirés de notre analyse: (1) l'emploi plus fréquent de connecteurs dans l'examen que dans les exercices, et (2) les taux moins élevés des emplois fautifs dans l'examen que dans les exercices.

Comme dans la rubrique 5.1.1.2., nous avons suffisamment parlé des fréquences des deux volets, il est temps de comparer les taux des emploi fautifs des deux volets pour avoir une vue complète sur la qualité des rédactions.

Selon les critères décrits dans 4.2.5., et d'après le tableau 21 et le tableau 25, nous avons les résultats suivants: les taux des emplois fautifs des exercices représentent 12,69%, ce qui comprend les contre-sens ou les non-sens, 10,07%, les formes fautives, 2,05%, les positions syntaxiques fautives, 0,56%; les taux des emplois fautifs de l'examen représentent 7,82%, ce qui comprend les contre-sens ou les non-sens, 4,47%, les formes fautives, 1,68%, les positions syntaxiques fautives, 1,68%. En tableau:

Tableau 33:

COMPARAISON DES TAUX DES EMPLOIS FAUTIFS DES VOLETS 1 ET 3

	Non-sens ou contre-sens	Formes fautives	Positions fautives	Total
Volet 1	10,07%	2,05%	0,56%	12,69%
Volet 3	4,47%	1,68%	1,68%	7,82%

Le tableau 33 nous montre une performance meilleure à l'examen qu'aux exercices. Mais si on envisage les emplois déviants dans les deux volets, on constate qu'ils sont plus fréquents dans l'examen que dans les exercices (18,44% > 6,34%).

Ces faits statistiques nous suggèrent les conclusions suivantes: (1) Nos étudiants ont évité dans l'examen beaucoup d'emplois fautifs de connecteurs, surtout les non-sens ou les contre-sens. (2) Mais ils ont plus d'emplois déviants qui sont dus à leur intentionnalité de faire varier leur discours et aux connecteurs difficiles imposés par le professeur. (3) Les fréquences élevées des emplois écartés dans l'examen signifient que la maîtrise et l'enseignement des connecteurs n'est pas affaire facile tant pour les étudiants que pour les enseignants. (4) Toutefois, nos démarches pédagogiques en classe ont eu des effets positifs.

Ces effets nous ouvrent de nouvelles perspectives dans la didactique du français en Chine. C'est que nous pouvons non seulement enseigner une compétence linguistique aux étudiants, mais aussi attirer l'attention des étudiants sur l'acquisition d'une compétence discursive. Et la méthode pour atteindre cette fin est celle suggérée de S. Moirand et de H.G. Widdowson, méthode qui consiste à combiner l'enseignement d'usage et l'enseignement d'emploi. Bien que ce ne soit pas facile dans les conditions d'apprentissage en Chine, où le bain linguistique en français n'existe guère, cette méthode contribuera à améliorer notre enseignement.

5.1.5. *Conclusion*

L'interprétation des tableaux statistiques est terminée. Comme nous l'avons constaté, cette interprétation s'appuie essentiellement sur les statistiques de fréquences. Nous pouvons donc dire que nous considérons ces statistiques crédibles parce que (1) plus de 70% de fréquences de connecteurs sont correctes, et que (2) la compétence discursive de nos étudiants de 2e et de 3e années n'est pas encore développée.

Le fait que plus de 70% de fréquences de connecteurs du corpus sont correctes nous permet de dire que pour les rédactions de nos étudiants de 2e et de 3e années, l'emploi plus fréquent des connecteurs est un indice de bonne qualité. Car, en effet, les rédactions ayant de meilleures notes ont plus de fréquences et de variétés de connecteurs.

Le fait que la compétence discursive des étudiants n'est pas encore développée fournit une piste importante pour considérer l'emploi des connecteurs comme repère de la cohérence du discours; car, si nos scripteurs ou locuteurs avaient déjà une compétence discursive très développée, nous ne saurions plus avoir une vue aussi systématique sur l'emploi des connecteurs: il serait gravement perturbé par d'autres procédés linguistiques, rhétoriques ou stylistiques, procédés servant aussi à assurer la cohérence du discours.

C'est pour cette raison que nous avons analysé les fréquences et les variétés de connecteurs des expressions d'étudiants dans des situations différentes. Les résultats nous ont montré que (1) l'expression écrite a plus de connecteurs que l'expression orale; (2) l'examen a plus de connecteurs que les exercices; (3) les rédactions à prépondérance argumentative ont plus de connecteurs que les rédactions à prépondérance narrative; (4) que les connecteurs faciles d'emploi pour nos étudiants sont plus nombreux que les difficiles. Et tous ces résultats, nous avons essayé de les analyser afin (1) d'observer le processus de maîtrise de connecteurs en tant que procédé de cohérence du discours, (2) et de réorienter nos stratégies pédagogiques pour nous adapter mieux à la réalité d'apprentissage des étudiants chinois.

Mais une coincidence entre la quantité et la qualité (les fréquences des connecteurs et les notes des rédactions) ne suffit pas pour envisager à fond le problème. C'est pour cela que nous avons comparé les taux des erreurs de l'examen et ceux des exercices. Et les résultats ont confirmé nos stratégies pédagogiques qui consistent à introduire en classe la notion de cohérence du discours et l'emploi des connecteurs, par le recours à la méthode d'usage-emploi.

Ceci fait, nous passons à 5.2. pour poursuivre notre cinquième objectif à propos du comportement langagier des étudiants dans l'emploi de connecteurs.

5.2. **Analyse d'emplois**

Dans 5.1., l'analyse des données nous montre que l'emploi des connecteurs varie en fonction des situations de communication, en fonction de la compétence discursive des locuteurs, et en fonction de l'équilibre entre l'intentionnalité communicative et la facilité d'emploi des connecteurs. Cette analyse nous montre également que les étudiants meilleurs de 2e et de 3e année emploient plus de connecteurs que leurs camarades moins bons, et que ceux qui emploient plus de connecteurs à l'écrit emploient plus de connecteurs à l'oral.

Les résultats ci-dessus nous permettent de faire une évaluation d'ensemble sur l'apprentissage des connecteurs chez nos étudiants. Mais ce n'est qu'un aspect de notre observation et de notre analyse; l'autre aspect, aussi important pour nous, reste à envisager: la qualité des emplois des connecteurs dans l'expression de nos étudiants.

La qualité des emplois mérite notre attention parce que notre statistique nous fait voir que (1) les non-sens et les contre-sens occupent 10,07% dans le volet 1, 10,21% dans le volet 2, et 4,47% dans le volet 3; (2) les erreurs de position syntaxique occupent 0,56% dans le volet 1, 0,60% dans le volet 2, et 1,68% dans le volet 3; (3) les erreurs de forme occupent 2,05% dans le volet 1, 3,30% dans le volet 2, et 1,68 dans le volet 3.

Quelles sont alors les origines de ces erreurs? Nous chercherons, dans les pages qui suivent, à les découvrir. Cette analyse nous permet d'atteindre notre cinquième objectif. Pour commencer, nous tiendrons d'abord à expliquer (1) ce que c'est qu'une analyse d'emplois; (2) pourquoi nous faisons cette analyse; (3) comment nous faisons cette analyse; (4) ce que nous analysons; et surtout (5) comment l'articulation des actes de langage en chinois diffère celle du français. Cette base établie, nous serons en mesure d'accomplir notre tâche.

5.2.1. ***Qu'est-ce qu'une analyse d'emplois?***

La compétence en une langue d'un locuteur contient principalement trois sous-compétences; ce sont la sous-compétence linguistique, la sous-compétence extralinguistique et la sous-compétence discursive (M. Canale et M. Swain, 1980). Ces trois compétences étroitement liées, permettent aux locuteurs de communiquer avec succès. Si nous les abordons ici séparément, c'est pour fin d'analyse, et nous nous permettons de dire que la sous-compétence linguistique est la capacité à former des phrases correctes, et que les sous-compétences extralinguistique et discursive constituent la capacité à associer la compétence linguistique aux situations de communication différentes. Selon H. G. Widdowson, la première capacité est une capacité d'"usage", la deuxième est une capacité d'"emploi" (H. G. Widdowson, 1978, p.14). Nous voyons par là que la capacité d'emploi est une capacité "à mettre en discours".

Une analyse d'emploi de connecteurs est donc non seulement une analyse de formes linguistiques de connecteurs, mais aussi une analyse de sens et de position syntaxique de connecteurs qui nous permet d'examiner les sous-compétences extralinguistique et discursive de nos étudiants.

5.2.2. ***Pourquoi faisons-nous cette analyse d'emplois?***

Nous faisons cette analyse d'emplois de connecteurs, parce que l'analyse d'usage ne suffit pas à nous faire voir si les connecteurs sont corrects dans l'expression de nos étudiants. Car

l'emploi correct d'un connecteur dépend non seulement de la modalité ou signification de celui-ci, comme la définissent les dictionnaires, mais aussi de la situation où il est employé et de sa position syntaxique. En d'autres mots, l'emploi correct d'un connecteur exige que le locuteur ou le scripteur ait à la fois une connaissance élémentaire et une connaissance fonctionnelle de ce connecteur.

Pour illustrer celà, O. Ducrot prend l'exemple du connecteur *mais*: "on ne saurait comprendre le rôle de la conjonction *mais* si on dit seulement qu'elle signale l'opposition des deux propositions qu'elle conjoint" (O. Ducrot, 1980, pp.15-16). Il suppose que, quand on énonce *A mais B*, il y a au moins dans l'esprit des interlocuteurs une proposition *r*, pour laquelle *A* est un argument, et *B*, un contre-argument. Et il écrit pour conclure: "... il est prévisible que *A* et *B* ne sont pas présentés pour eux-mêmes, mais orientés vers la démonstration d'autre chose: leur utilisation argumentative fait partie de la valeur propre de la phrase." (op. cit. p.16).

Nous voyons par là que l'analyse d'usage ne nous permet pas d'observer les connecteurs, et que l'analyse d'emplois peut nous aider à atteindre notre but: celle-ci s'occupe non seulement des modalités ou significations des connecteurs, mais aussi de la manière dont ces modalités s'appliquent aux différentes situations de communication.

5.2.3. ***Méthode d'analyse***

Pour observer les emplois de connecteurs chez les étudiants, il est nécessaire de les classifier d'abord et d'examiner ensuite chaque catégorie. Pour commencer, il est important de trouver des critères classificatoires.

Compte tenu des propriétés différentes des connecteurs aux niveaux pragmatique, syntaxique et lexical, les critères classificatoires devraient être différents des critères classificatoires d'erreurs pour d'autres classes de mots. Par exemple, pour voir si le verbe *appeler* est bien conjugué, il suffit de suivre les règles de grammaire; cependant, quand on veut voir si le connecteur *mais* est bien employé, ce n'est plus aussi facile, parce que s'il y a un emploi fautif, celui-ci se trouve à un niveau plus profond, et par conséquent très caché.

Pour classifier les emplois de connecteurs, le premier pas consiste alors à établir des principes fondamentaux en vertu des théories connues d'analyse d'erreurs: distinction des erreurs globales et des erreurs locales. Les erreurs globales sont des erreurs qui font échouer la communication; les erreurs locales sont des erreurs qui, bien qu'elles posent des difficultés, n'entravent pas complètement la communication.

Selon ces principes, nous classifions les emplois des connecteurs de notre corpus en trois catégories: (1) emplois corrects, (2) emplois déviants, et (3) emplois fautifs. Et les emplois fautifs sont répartis en trois sous-catégories: (1) les connecteurs qui ont une forme correcte, mais qui sont un non-sens ou un contre-sens, (2) les connecteurs qui prennent une forme qu'on ne trouve pas en français, (3) les connecteurs qui ont une position syntaxique fautive (voir 4.2.5. pour plus de détails). Nous pourrions encore distinguer une quatrième sous-catégorie qui existe vraiment mais qui est extrêmement subtile: (4) les connecteurs manquants, ceux qu'on aurait dû mettre pour avoir une communication réussie.

Nous voyons par là que notre classification suit les principes traditionnels d'analyse d'erreurs, mais qu'elle les suit d'une façon nuancée.

En ce qui concerne l'analyse des catégories d'emplois erronés, nous procéderons à une analyse différentielle.

5.2.4. *Objets d'analyse*

Nous considérons comme objets d'analyse tous les emplois écartés et fautifs que nous avons définis à 4.2.5.; ce sont les emplois "tolérables", les non-sens ou les contre-sens, les formes étranges, les positions syntaxiques fautives et les connecteurs manquants.

Pour préparer ces objets d'analyse, nous avons minutieusement révisé notre corpus et classifié toutes les occurrences de connecteurs en différentes catégories selon les principes préétablis. Ces opérations terminées, nous avons été en mesure de construire les tableaux 21, 22, 23, 24, 25 et 26.

5.2.5. *Origines d'erreurs de connecteurs*

Nous nous sommes proposé de faire, à 5.2.3., une analyse différentielle. Et cette analyse est en fait une analyse d'erreurs. Dans notre recherche, nous entendons par "erreurs" les emplois déviants et les emplois fautifs des connecteurs. En d'autres mots, la notion d'erreurs dans notre recherche contient les erreurs globales et les erreurs locales.

Quant à la recherche des origines d'erreurs de connecteurs chez nos étudiants, nous constatons que les interférences de la langue maternelle constituent une des causes les plus importantes d'erreurs de connecteurs, et ce, parce que (1) les connecteurs français constituent une classe fermée (en d'autres termes, le nombre limité est un facteur de facilité dans l'apprentissage), (2) les connecteurs français, en tant que conjonctions, adverbes, locutions adverbiales, etc. sur le plan de la grammaire traditionnelle, sont invariables, ce qui est aussi un facteur de facilité. Par conséquent, nous disons que la plus grande difficulté réside dans les emplois influencés par les modalités, les formes et les positions syntaxiques de connecteurs chinois. Ces interférences perturbent l'expression française de nos étudiants en leur faisant commettre des erreurs de non-sens, de contre-sens, de position syntaxique et de formes.

Ce constat nous mène à concentrer nos efforts sur l'analyse différentielle. Cela ne veut cependant pas dire que les erreurs de connecteurs sont uniquement imputées aux interférences. Car, en effet, beaucoup de recherches précédentes révèlent qu'il y a "deux grands groupes d'erreurs" dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde; ce sont les erreurs interlinguales ou d'interférences et les erreurs intralinguales ou développementales (L. Liu, 1988, pp.18-19). Et certains linguistes accordent une plus grande importance aux erreurs d'interférences, et d'autres, aux erreurs développementales. Les observations de notre corpus nous permettent de dire que cette divergence provient parfois des différentes situations d'apprentissage observées, de sujets d'observation différents, et de points de vue différents. Nous ne nous engagerons pas dans cette polémique.

5.2.6. *Analyse différentielle*

L'analyse différentielle a pour but d'étudier les relations entre les connecteurs français et les connecteurs chinois, et d'observer par là le processus d'apprentissage de connecteurs français chez les étudiants. Nous cherchons aussi, par cette analyse, à interpréter les erreurs de connecteurs des étudiants.

Au cours du dépouillement de notre corpus, nous avons tout de suite comme première impression que la similitude de connecteurs entre le français et le chinois sert d'appui à l'apprentissage, et qu'à partir de cet appui, les étudiants distinguent peu à peu les particularités respectives; en d'autres mots, dans l'apprentissage de connecteurs français, les emplois déviants et fautifs sont plutôt dus aux interférences du chinois, langue maternelle. En tenant compte de cette constatation, une analyse différentielle paraît pertinente.

En effet, la langue chinoise contient, comme la langue française, une classe de mots ou de locutions qu'on pourrait nommer connecteurs, ce sont des "mots ou locutions de liaison" pour certaines grammaires chinoises (D. Zhu, 1982, p.217). Les fonctions de ces mots sont de lier les énoncés en textes, et de nuancer les sens d'opposition, de concession, de conséquence, de consécution et de réévaluation. Il est donc évident qu'au niveau notionnel, les connecteurs français et les connecteurs chinois ont des affinités; ce fait pourrait donner l'impression que les connecteurs français ne sont pas un phénomène nouveau pour les étudiants chinois. Mais c'est justement là l'origine d'erreurs, car en réalité les connecteurs des deux langues sont très différents dans l'emploi.

La théorie de base de notre analyse est la thèse de R. Lado concernant l'analyse contrastive des langues. L. Laforge résume cette thèse en sept points (L. Laforge, 1972, pp.191-192).

(1) "Les mots se ressemblent par la forme et le contenu ou le signifié". Nous constatons qu'aucun connecteur français et chinois n'a cette relation. (2) "Les mots se ressemblent par la forme mais diffèrent quant au signifié". Aucun connecteur français et chinois ne peut entrer dans ce cas. (3) "Les mots se ressemblent par le signifié mais diffèrent quant à la forme". Tous les connecteurs français et chinois qui partagent un champ sémantique commun entrent dans ce cas. (4) "Les mots diffèrent quant à la forme et quant au signifié". Beaucoup de connecteurs français et chinois entrent dans ce cas. (5) "Les mots diffèrent quant au type de construction ou de composition". On ne peut pas comparer les connecteurs français et chinois sur ce point. (6) "Les mots se ressemblent par le signifié propre ou nucléaire, mais diffèrent quant aux différentes connotations de ce signifié". En principe, ce n'est pas le cas des connecteurs français et chinois. (7) "Les mots se ressmblent par le signifié, l'utilisation de ce signifié est restreinte et est tributaire d'une certaine distribution géographique". Ce n'est pas le cas des connecteurs français et chinois.

La valeur de cette analyse contrastive des langues réside pour notre présente recherche dans son observation minutieuse qui nous a inspiré des réflexions sur notre sujet d'analyse.

L'analyse contrastive de R. Lado consiste à comparer la forme et le contenu des langues, elle ne s'adapte qu'au niveau locutionnaire. Si nous adoptons les méthodes de R. Lado dans la perspective de J.-L. Austin, nous pouvons étendre notre analyse au-delà du niveau locutionnaire jusqu'au niveau illocutionnaire et au niveau perlocutionnaire. Comme la langue chinoise et la langue française sont tout à fait différentes quant à la forme, elles sont tout à fait incompatibles au niveau locutionnaire; il n'est donc question pour notre recherche que de comparer le contenu de connecteurs des deux langues: nous consacrerons les pages qui suivent à une analyse différentielle du contenu de connecteurs des langues en question. Et pour commencer, il paraît utile de donner un aperçu général sur la différence de contenus des deux langues.

5.2.6.1. *Aperçu général sur la différence de contenus entre le chinois et le français*

Dans cette rubrique, nous essaierons de faire de brèves comparaisons entre (1) les parties du discours, (2) les modalités logiques, (3) les contenus propositionnels, (4) les idéologies, et (5) les niveaux d'acte de langage des deux langues.

1. **Différence concernant les parties du discours**. Sous ce titre, nous comparerons les emplois de substantifs, de pronoms, de verbes, d'adjectifs et d'adverbes.

Les substantifs: Il y a en français des substantifs dérivés d'adjectifs, ce sont par exemple "beauté", "pureté", "subtilité". En chinois, ce genre de substantifs abstraits n'existe pas. Pour que le sens des substantifs ci-dessus passe dans le discours chinois, il faut toujours concrétiser le sens selon le contexte ou la situation de communication. Par exemple:

> Pour le syntagme français "la beauté du parc", on dit en chinois "le beau paysage ou la belle vue du parc"; pour "la beauté de la jeune fille", on dit "la belle physionomie ou la belle allure de la jeune fille". Pour "la subtilité de l'analyse", "l'analyse subtile"; pour "la subtilité du style", "le style subtil". Nous relevons ce point pour montrer qu'un même acte de langage est articulé différemment quand on emploie les substantifs.

Les pronoms: Il y a en français cinq catégories de pronoms, ce sont les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs et les pronoms indéfinis. Nous pouvons en trouver des équivalents chinois. Mais le chinois n'a pas de pronom neutre attribut comme "le" en français. Alors dans le discours chinois, l'attribut est à répéter ou à sous-entendre. Par exemple:

> Pour l'énoncé français "Je le traiterai comme il mérite de l'être.", on dit en chinois "Je le traiterai comme il mérite." ; pour l'énoncé "Si son oncle n'était pas pieux, ses tantes l'étaient.", on dit en chinois "Si son oncle n'était pas pieux, ses tantes étaient cependant pieuses.".

Nous voyons que dans les deux énoncés chinois, dans un cas on sous-entend l'attribut, dans l'autre on le répète en mettant un connecteur *cependant* qui explicite l'acte contre-argumentatif.

Les verbes: Les verbes des deux langues sont très différents. Nous n'entrons pas dans une comparaison détaillée et nous nous bornons à une analyse de contenu ou de sens. A cette fin, nous ne relevons qu'un point: le français a une catégorie de verbes qui expriment non seulement une action ou un état, mais encore la manière de l'action ou de l'état. Cette catégorie de verbes ne se trouve pratiquement pas en chinois. Par exemple:

> "Le marchand encaisse les oranges." Le verbe français *encaisser* exprime dans le discours à la fois une action et le lieu de l'action (dans les caisses).
>
> "Le passant chantonne une chanson que j'entends à peine dans ma chambre." Le verbe français *chantonner* exprime à la fois l'action de "chanter" et la manière de l'exécuter, *à mi-voix*.

Comme le chinois n'a pas cette sorte de verbes, les deux verbes français ci-dessus seront paraphrasés dans le discours chinois: "Le marchand met les oranges dans les caisses." et "Le passant chante à mi-voix une chanson ..." Employer des verbes donne donc lieu à des actes de langage différents.

Les adjectifs: Le point intéressant que nous allons relever consiste dans le fait qu'en chinois il n'y a pas d'adjectif apposé dans le discours comme dans l'énoncé français "Il est parti mécontent." Pour cet énoncé, on dit en chinois "Il est parti avec mécontentement." Nous voyons par là que le chinois et le français n'emploient pas de la même manière les adjectifs: quand on traduit en chinois cet énoncé français, on traduit l'adjectif français par un adverbe. Ce fait montre que les parties du discours changent d'une langue à l'autre, même si on exprime un même acte.

Les adverbes: En français, les adverbes peuvent être employés de deux façons: ils peuvent être apposés ou être placés après le verbe. Ces deux emplois expriment des sens différents; les adverbes apposés modifient tout l'acte de langage, et les adverbes mis après le verbe modifient seulement le verbe (ou le prédicat). Tandis qu'en chinois les adverbes ne s'emploient que de la deuxième façon. Par exemple:

> "Joyeusement, elle saute au cou de son mari." et "Le malade tousse très fort." La langue chinoise ne distingue pas cette nuance dans le discours, parce que les adverbes chinois ne peuvent pas être apposés.

Des grammairiens français qualifient les adverbes apposés sous les termes d'"adverbes liés au locuteur", d'"adverbes de relation", d'"adverbes pragmatiques" ou de "disjonctifs de style" (U. H. Naegeli-Frutschi, 1987, p. 109). Quand les Chinois expriment ces nuances pragmatiques, c'est le contexte ou la situation qui les fait sentir: on ne trouve pratiquement pas de procédés linguistiques formels pour les rendre.

2. **Différence concernant les modalités logiques et la logique des langues**

Les modalités logiques désignent, pour J. Dubois, "les diverses manières d'envisager le prédicat de la phrase comme nécessaire ou possible" (J. Dubois, 1973, pp.320-321). J.-L. Gardies organise les modalités logiques en plusieurs dimensions: (1) les modalités classiques (il est nécessaire, impossible, possible, etc. que p); (2) les modalités temporelles, comme le passé (il s'est trouvé que p), le futur (il se trouvera que p), ou les diverses formes de *toujours* et de *parfois* (il s'est toujours trouvé, il se trouvera toujours, etc. que p); (3) les modalités déontiques (il est obligatoire, interdit, permis, etc. que p); (4) les modalités axiologiques (il est bien, mal, souhaitable, déplorable, etc. que p); (5) les modalités épistémiques (x sait que p, x croit que p, etc.) (6) les modalités bouliques (x espère, craint, regrette, désire, etc. que p) (J.-L. Gardies, 1981, pp.13-14). Nous pouvons constater que ces dimensions s'entrecroisent ou sont parfois interchangeables à la surface linguistique, surtout quand nous comparons des langues différentes. Dans leurs études dans ce domaine, certains logiciens ou linguistes cherchent à "réduire la logique modale à la logique du temps" (G. Kleiber, 1981, p.190). Nous trouvons que ces logiciens ou linguistes ont raison, parce que, théoriquement, le jugement d'une possibilité, en tant qu'une conscience qu'on a du monde, "est toujours conscience à partir d'un certain point de vue spatial et à un certain moment temporel": ici et maintenant (P. F. Strawson, 1985, p.71); et parce que, quand nous nous penchons sur une comparaison entre le chinois et le français, nous constatons que le chinois est très riche en auxiliaires modaux pour exprimer les degrés différents de probabilité-nécessité-réalité,

tandis que le français est très riche en temps verbaux pour exprimer les mêmes sens. En effet, le futur immédiat, le futur simple et le conditionnel présent du français peuvent suggérer une nuance de possibilité dans le discours ; tandis que le chinois, ne disposant pas de temps verbaux, se sert très fréquemment de trois auxiliaires modaux, tels que *yinggai* (devoir), *yuanyi* (vouloir), et *nenggou* (pouvoir), pour actualiser les mêmes concepts.

Cette différence dans la traduction des modalités logiques a des incidences sur l'articulation des actes de langage et sur l'emploi des connecteurs. Par exemple:

(1) une conversation entre deux Français:
A: Jean est sorti.
B: *Mais* je l'attendrai.
(ou: Je vais l'attendre. Je peux l'attendre.)

(2) une conversation entre deux Chinois:
A: Zhang est sorti.
B: Je *peux* l'attendre.
(On ne dit pas *Mais je l'attendrai.*)

Les actes illocutionnaires des deux conversations sont identiques: les répliques de A réalisent un même acte illocutionnaire de congédier les visiteurs qui, par leurs répliques B, refusent d'être congédiés. Mais la réplique du Chinois est différente de celle du Français: le Français emploie un connecteur *mais* et un futur simple, le Chinois se passe de connecteur mais emploie le verbe modal *peux*. Si nous envisageons de plus près les deux conversations ci-dessus, nous constaterons que la première est exclusivement française avec son futur simple et que la deuxième est à la fois possible en chinois et en français, mais qu'elle est la forme la plus courante en chinois.

Nous voyons toutefois que pour traduire les mêmes modalités logiques, le chinois offre souvent des procédés linguistiques différents du français. Cette différence dans les procédés linguistiques se manifeste, au niveau du discours, par une différence dans l'articulation des actes de langage, et pose des difficultés aux étudiants dans l'apprentissage des connecteurs.

Si nous élargissons le champ d'étude de la logique, nous pouvons nous rendre compte que (1) la logique des langues naturelles est différente de la logique formelle, et que (2) les logiques des langues naturelles sont différentes les unes des autres. Ces différences existent évidemment aussi entre le chinois et le français, elles influencent éventuellement l'emploi des connecteurs. Examinons deux exemples:

(1) Tout le monde *n'est pas* d'accord avec son projet.

(2) Il est trop attaché à son travail *pour* pouvoir passer tout l'été en vacances.

Pour voir si ces deux énoncés sont conformes à la logique formelle, nous leur ferons passer un test de clivage pour obtenir les énoncés suivants:

(1') *C'est* tout le monde *qui* n'est pas d'accord avec son projet.

(2') *C'est* pour pouvoir passer tout l'été en vacances *qu'*il est trop attaché à son travail.

Nous obtenons ainsi des énoncés à contresens. Ce fait nous montre que les énoncés (1) et (2) sont réfractaires au test de clivage, et qu'ils suivent donc des règles de logique spécifiques.

Et la logique des énoncés (1) et (2) est une logique propre au français. Pour exprimer les mêmes sens que (1) et que (2), le chinois s'articule autrement:

(1-a) *bushi* dajia doutongyi tade jihua. (Ce *n'est pas* tout le monde qui soit d'accord avec son projet.)

(2-a) ta buneng zai zhengge xiatian dujia, *yinwei* ta dianjizhe gongzuo. (Il ne peut pas passer tout l'été en vacances *parce qu'*il est attaché à son travail.)

A la surface linguistique, l'emploi des marqueurs énonciatifs est différent dans les deux langues:

Dans l'énoncés (1), le marqueur de négation *ne...pas* porte sur le prédicat d'un énoncé normal du type "sujet + prédicat"; tandis que dans l'énoncé (1-a), le marqueur de négation *bu* porte sur le thème mis en relief.

Dans l'énoncé (2), le connecteur *pour* est employé pour avoir un même sens que l'énoncé (2-a) où est empoyé le connecteur *parce que*.

Sur le plan du sens, les exemples ci-dessus nous montrent que les langues naturelles sont très différentes tant du point de vue des modalités logiques que du point de vue de la logique au sens plus large. Et l'emploi différent des connecteurs dans des langues différentes est à l'origine de ces différences de logique.

3. **Différence concernant les contenus propositionnels**

Le contenu propositionnel est le résultat du sous-acte locutionnaire, il reflète la manière de "référer" et de "prédiquer" selon les termes de J. R. Searle. Au niveau des sous-actes locutionnaires, les Chinois ont des manières de référer et de prédiquer différentes de celles des Français. Il s'ensuit que les contenus propositionnels sont très différents d'une langue à l'autre. L'analyse de quelques proverbes peut nous permettre de bien observer cette réalité.

Depuis longtemps, des traducteurs chinois essaient de traduire en chinois des proverbes français. Cette tâche est vraiment difficile, parce qu'elle est non seulement une confrontation linguistique, mais aussi une confrontation culturelle. Quand on compare les proverbes originaux à leur traduction chinoise, deux cas différents apparaissent: (1) les actes illocutionnaires sont identiques, les contenus propositionnels sont aussi identiques; (2) les actes illocutionnaires sont identiques, mais les contenus propositionnels sont différents.

Le premier cas ne fait pas l'objet de notre analyse: c'est une convergence culturelle des deux communautés linguistiques. Le deuxième cas retiendra notre attention. Nous en citerons des exemples ci-dessous. Dans ces exemples, nous pouvons remarquer des différences à plusieurs niveaux entre les proverbes originaux et leur traduction chinoise: (1) les manières de prédiquer sont identiques, mais les manières de référer sont différentes; (2) les manières de référer sont identiques, mais les manières de prédiquer sont différentes; (3) les manières de prédiquer et de référer sont toutes deux différentes.

(1) Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage.
Traduction chinoise: yujiazhizui, hehuanwuci (On arrive toujours à fabriquer des accusations pour condamner).

(2) Bon chien chasse de race.
Traduction chinoise: longshenglong, fengshengfeng, laoshudeerzihuidadong (Les dragons sont nés de dragons, les phénix sont nés de phénix, les petits des rats ne savent que creuser des trous).

(3) A bon chat bon rat.
Traduction chinoise: qifengduishou, jiangyujiangcai (A bon joueur d'échecs bon joueur d'échecs; à bon général bon général).

(4) Comme on fait son lit, on se couche.
Traduction chinoise: zichiqiguo (On mange ses propres fruits qu'on cultive).

(5) Tel qui rit vendredi, dimanche pleurera.
Traduction chinoise: haojingbuchang (Tel bonheur ne durera plus longtemps).

(6) La fête passée, adieu le saint.
Traduction chinoise: guohechaiqiao (La rivière traversée, adieu le pont).

(7) Qui a bu boira.
Traduction chinoise: qingshanyigai, benxingnanyi (Si on peut transformer les montagnes vertes, on ne peut cependant pas transformer la nature de l'homme).

(8) Petit à petit l'oiseau fait son nid.
Traduction chinoise: zhiyaogongfushen, tiechumochengzhen (A force de persévérance, on transforme l'épée en aiguille).

Ces exemples suffisent à nous montrer combien le chinois et le français sont différents quant aux contenus propositionnels pour réaliser des actes de langages identiques. Et cette différence pourrait avoir des incidences sur l'emploi des connecteurs.

4. **Différence concernant les idéologies**

Par "idéologie", nous entendons "système d'idées, d'opinions constituant une doctrine politique ou sociale" (*Grand Larousse encyclopédique*, tom 6, p.41, édition 1962).

Les incidences de différence idéologique sur les actes de langage et l'emploi des connecteurs sont grandes. Elles peuvent être remarquées à l'intérieur d'une même communauté linguistique, et à plus forte raison, entre des communautés linguistiques différentes. Nous nous permettons de reprendre, à titre d'exemple, l'énoncé "Sa mère est chinoise, et pourtant son père est français." Pour un Français, cet énoncé est impossible, mais pour un Chinois cet énoncé est tout à fait possible (Voir 5.1.4.1.). Et sur ce point aussi, l'expérimentation de S. Vouvé est convaincante: elle a enlevé d'un texte les connecteurs pour les faire remettre par les étudiants; les résultats sont très diversifiés (Voir S. Vouvé, 1983, pp.44-47).

5. **Différence concernant les niveaux sur lesquels s'articulent les actes de langage**

Un acte de langage, comme nous l'avons montré à plusieurs reprises, se subdivise en plusieurs niveaux: le niveau propositionnel, le niveau illocutionnaire, et le niveau perlocutionnaire. Pour réaliser un même acte illocutionnaire, le chinois et le français ne se fondent pas toujours sur les mêmes niveaux. Par exemple:

(1) une conversation entre deux Français:
A: Jean n'est pas présent.
B: *Non.* (Il n'est pas présent.)

(2) une conversation entre deux Chinois:
A: Zhang n'est pas présent.
B: *Oui.* (Vous avez raison.)

L'emploi des connecteurs *oui* et *non*[9] se différencie catégoriquement dans les deux langues. La réplique du Français B s'articule sur le contenu propositionnel de son interlocuteur A; le connecteur *non* est dans ce cas pertinent. Tandis que dans la conversation chinoise, la réplique du Chinois B s'articule sur l'acte illocutionnaire de son interlocuteur A (l'assertion de l'absence de Zhang); le connecteur *oui* est dans ce cas possible.

Nous voyons par là que les Chinois et les Français articulent leur langage sur des niveaux différents, et que cette différence a des incidences sur l'emploi de connecteurs. Si, donc, nos étudiants engagent une conversation telle que la présente l'exemple ci-dessus, ce sera un emploi écarté, c'est-à-dire que c'est un emploi qui n'entrave pas la communication, mais qui n'est pas standard.

Voilà terminé notre aperçu général sur la différence de contenus entre le chinois et le français. Tous les facteurs de ces différences exercent des influences sur les actes de langage et les emplois de connecteurs. Et les influences de la langue chinoise entraînent la plupart des erreurs d'interférences chez nos étudiants. Ceci dit, nous passons à l'analyse de notre corpus.

5.2.6.2. *Analyse d'emplois de non-sens et de contresens*

Par "non-sens", nous entendons "défaut de sens, de signification". Et par "contresens", nous entendons "sens contraire au sens naturel d'un discours" (*Encyclopédie universelle-Dictionnaire des dictionnaires*, Edition Librairies-imprimeries réunies, Paris).

Le non-sens et le contresens de connecteurs dans les discours sont des emplois fautifs parce qu'ils font échouer la communication: le premier rend la communication contradictoire ou insaisissable, le deuxième dit le contraire de ce que veut dire le locuteur ou le scripteur. Nos statistiques ont montré que les non-sens et les contresens occupent (1) 10,07% dans le volet 1; (2) 10,21% dans le volet 2; et (3) 4,47% dans le volet 3. Nous n'avons pas pu, faute de moyens, calculer le pourcentage de non-sens et de contresens de connecteurs à l'oral de nos étudiants.

Nous avons relevé, au moyen de la classification et de la comparaison, quatre types différents de non-sens et de contresens de connecteurs: (1) le non-sens et le contresens imputés aux erreurs dans les énonciations que relie le connecteur; (2) le non-sens et le contre-sens imputés aux erreurs de signification de connecteurs; (3) le non-sens et le contre-sens imputés aux erreurs d'orientation argumentative; (4) le non-sens et le contresens imputés aux erreurs de logique.

---

[9] En vertu de notre définition, ces deux pro-énoncés ne peuvent pas entrer dans la catégorie des connecteurs. Nous ne les mettons ici dans nos exemples que pour montrer la différence entre les deux langues en ce qui concerne les niveaux d'articulation des actes de langage. Dans l'analyse de notre corpus, nous respectons strictement notre définition.

1. **Le non-sens et le contresens imputés aux erreurs dans les énonciations (ou actes de langage) que relie le connecteur**

Nous citons d'abord un exemple pour fin de clarté:

" ... le but de l'enseignement supérieur est d'apprendre aux étudiants les connaissances qu'il leur faut, car les étudiants ne sont pas travailleurs.

On peut présenter pour faciliter l'analyse, l'énoncé ci-dessus en: *A, car B.* Selon les descriptions de M. Grevisse et celles d'autres linguistes comme O. Ducrot, le connecteur *car* sert à introduire une justification que le locuteur considère comme vraie; nous l'appelons une justification polyphonique. Or si nous examinons avec ces règles l'exemple ci-dessus, nous ne voyons pas de rapport de justification polyphonique entre les propositions A et B. Où est le problème? Le problème réside dans le fait que les propositions A et B n'ont pas été aussi bien réalisées pour que A soit un fait et que B soit une justification polyphonique de ce fait. En d'autres termes, les prédicats "apprendre aux étudiants les connaissances" et "ne pas être travailleurs" sont à reformuler au niveau locutionnaire. Cette reformulation pourrait rendre l'énoncé cohérent.

Nous pouvons réécrire l'énoncé de deux façons possibles:

(1) ... l'enseignement supérieur est dans l'obligation de faire apprendre aux étudiants les connaissances qu'il leur faut, *car* certains d'entre eux ne sont pas consciencieux.

(2) ... *comme* certains étudiants ne sont pas consciencieux dans leurs études, l'enseignement supérieur est obligé de leur faire apprendre les connaissances nécessaires.

La réécriture (1) peut permettre de réaliser, dans une situation donnée, un acte de justification polyphonique. La réécriture (2) peut permettre d'exprimer un rapport de cause.

Si nous réexaminons, avec les réécritures, le problème de l'énoncé de notre étudiant, c'est plutôt les contenus propositionnels de A et de B, qui ne sont pas bien réalisés, qui empêchent donc l'interprétation du sens du connecteur *car*, et qui font échouer la communication. Car en effet, après avoir été corrigé avec les ajectifs "certains", "consciencieux", la locution verbale "être obligé de", et les verbes "faire apprendre", etc., l'énoncé devient cohérent sans qu'on change de connecteur.

Nous voyons par cet exemple que le non-sens ou le contresens de connecteurs n'est pas nécessairement causé par l'emploi fautif des connecteurs eux-mêmes mais peut être causé par une mauvaise formulation des propositions que relient les connecteurs. Et quant à l'origine des erreurs de ce type, nous dirons qu'elles sont à la fois des erreurs développementales et des erreurs d'interférences.

Elles sont développementales parce qu'elles démontrent une compétence linguistique insuffisante chez nos étudiants à formuler les propositions que relient les connecteurs (Voir la réécriture 1).

Elles sont des interférences parce que nous voyons dans l'exemple ci-dessus une certaine trace de calque du connecteur chinois *yinwei* sur le connecteur français *car*.

Si on observe les modalités de *yinwei*, on peut constater qu'il peut englober à peu près les modalités des connecteurs *car*, *puisque*, *parce que*, et *comme* qui se distinguent en français. Dans ce cas, quand les étudiants font un choix arbitraire parmi ces connecteurs sans les distinguer, ils commettent l'erreur de l'exemple précité. Pourtant, même dans ce cas, nous ne pourrions pas dire que les erreurs de ce type sont uniquement des interférences, parce que le choix arbitraire de connecteurs français démontrent en même temps des compétences linguistique et discursive insuffisantes chez nos étudiants, c'est donc un indice d'erreurs développementales (Voir la réécriture 2).

2. **Le non-sens et le contresens imputés aux erreurs de signification de connecteurs**

Exemple: "... le vieux journaliste s'était fâché, *puis* il répliqua en disant que ce n'était pas sa faute.

Nous considérons l'énoncé ci-dessus comme non-sens pour les raisons suivantes: (1) l'emploi du connecteur *puis* n'est pas convenable: il marque une durée de temps trop longue qui rend l'énoncé incohérent; (2) de plus, les temps verbaux incongrus "s'était fâché" et "répliqua" aggravent cette incohérence.

En effet, quand le vieux journaliste est fâché, il ne tarde pas à répliquer. Pour corriger cet énoncé, nous pouvons le réécrire en ceci:

Le vieux journaliste se fâcha et (il) répliqua ...

Avec le connecteur *et*, l'intervalle des actions "se fâcher" et "répliquer" diminue; et avec les deux passés simples "se fâcha" et "répliqua", le connecteur *et* semble être mieux placé.

Nous voyons par là que sur le plan de l'origine des erreurs, l'emploi fautif du *puis* est à la fois une erreur développementale et une erreur d'interférence; et qu'au niveau des compétences, cette erreur démontre à la fois un défaut de compétence linguistique et de compétence discursive.

En chinois, le connecteur *ranhou* peut englober les significations des connecteurs français *et* et *puis*: des dictionnaires français-chinois donnent un seul équivalent chinois au *et* et au *puis* sans nuancer les différences de durée qu'ils signifient. Dans ce cas, quand nos étudiants font un choix arbitraire entre le *et* et le *puis*, ils commettent l'erreur que nous avons mentionnée dans l'exemple ci-dessus. Nous dirons que c'est en même temps une erreur développementale du fait que nos étudiants n'arrivent pas encore à nuancer les différences de durée que signifient en français les connecteurs *et* et *puis*.

Cette erreur démontre non seulement un défaut de compétence discursive, mais aussi un défaut de compétence linguistique: dans l'énoncé de l'étudiant, les deux propositions que relie le connecteur *puis* ne sont pas bien formulées parce que les temps verbaux ne sont pas cohérents (s'était fâché et répliqua).

Nous pouvons constater, par ces observations, que l'emploi correct de connecteurs est fonction non seulement des significations des connecteurs, mais aussi d'autres facteurs; en

d'autres mots, l'emploi correct de connecteurs dépend des trois sous-compétences du locuteur ou scripteur, que sont la sous-compétence linguistique, la sous-compétence extralinguistique et la sous-compétence discursive.

3. **Le non-sens et le contresens imputés aux erreurs d'orientation argumentative**

Exemple: * ... l'accent de l'enseignement supérieur doit être mis sur la formation; l'information est importante *mais* secondaire.

Le Bon Usage dit que le connecteur *mais* a pour fonction de mettre en opposition deux propositions. Et O. Ducrot donne plus de détails sur ses modalités au point de vue de la pragmatique; selon ce linguiste, l'orientation argumentative de l'énoncé contenant un *mais* doit être dirigée sur la proposition qui suit ce connecteur. Par exemple, dans l'énoncé "Il n'était pas voûté, mais cassé.", l'orientation argumentative est sur *cassé*.

Reprenons l'exemple cité: nous pouvons remarquer que le connecteur *mais* est mal employé, parce que si notre étudiant oriente son argumentation vers *secondaire*, il ne doit pas employer *important*. En fait, dans la situation ou le contexte de l'énoncé de notre étudiant, le sens de *important* s'oppose au sens de *secondaire*, et cette opposition est incohérente dans cet énoncé du fait qu'il est impossible de s'exprimer par le modèle d'énoncé "* Il est A mais non A". Si nous concrétisons ce modèle, nous avons un énoncé tel que "* Pierre est grand mais petit".

Nous pouvons réécrire l'énoncé de l'étudiant de la façon suivante:

... l'accent de l'enseignement supérieur doit être mis sur la formation; l'information est utile, mais elle est secondaire par rapport à la formation.

Cette réécriture oriente l'argumentation de l'énoncé vers *secondaire* tout en enlevant le sens illogique des deux propositions que joint le connecteur *mais*: il n'y a plus de contradiction telle que celle présentée par le modèle "* Il est A mais non A".

Nous disons que cette erreur est due aux erreurs d'orientation argumentative pour deux raisons: (1) nous ne voyons pas de difficulté chez l'étudiant à formuler le contenu propositionnel; (2) nous ne voyons pas non plus de difficulté chez l'étudiant à reconnaître les modalités du connecteur *mais*. La difficulté de l'étudiant consiste à bien orienter l'argumentation de son énoncé. Celà nous permet de dire que ce n'est pas une erreur d'interférence, mais une erreur qui démontre un défaut de compétence discursive de l'étudiant en français; c'est donc une erreur développementale.

4. **Le non-sens et le contresens imputés aux erreurs de logique**

Exemple: * ... il ne suffit pas d'informer les étudiants. Pourtant les connaissances sont nécessaires.

Le Bon Usage définit le connecteur *pourtant* comme un connecteur "adversatif". Et D. Maitrot le définit comme un connecteur qui marque (1) un lien logique entre deux propositions; (2) dans une situation où le rapport entre les deux propositions est inattendu (Voir 5.1.4.1.).

L'étudiant n'emploie pas correctement ce connecteur dans son énoncé, parce que la proposition "pourtant les connaissances sont nécessaires" est redondante, illogique.

Examinons de près cet énoncé: la proposition "il ne suffit pas d'informer les étudiants" réalise un acte illocutionnaire sur deux points: (1) l'enseignement supérieur informe les étudiants, c'est-à-dire leur donne les connaissances; (2) mais cela ne suffit pas: il faut former les étudiants.

Comme la proposition "il ne suffit pas d'informer les étudiants" implique déjà le sens de la proposition suivante, celle-ci devient dans l'énoncé redondante, illogique. Et en conséquence, l'emploi du connecteur *pourtant* est un non-sens.

L'origine de cette erreur est dans la logique qui relève de la compétence discursive du locuteur ou scripteur. Nous considérons cette erreur comme une erreur développementale, parce que nous ne voyons pas d'interférence de la langue maternelle.

En résumé, nous pouvons remarquer que le non-sens et le contre-sens de connecteurs dans le discours de nos étudiants sont dus non seulement aux emplois fautifs des significations des connecteurs, mais aussi aux erreurs de contenus propositionnels, d'orientation argumentative et de la logique. Ces diverses origines nous font voir combien l'emploi des connecteurs est complexe dans le discours, et combien est importante la dimension discursive dans l'enseignement du français langue étrangère.

5.2.6.3. *Analyse de positions syntaxiques fautives des connecteurs*

La position syntaxique et la signification constituent les modalités d'un connecteur. La position syntaxique des connecteurs français suit généralement leur ordre grammatical. Par "position syntaxique fautive d'un connecteur", nous entendons que celui-ci ne suit pas l'ordre habituel dans la syntaxe. Nous tenons la position syntaxique fautive des connecteurs pour une erreur, parce qu'elle constitue une faute de forme linguistique, bien qu'on puisse parfois comprendre le sens des énoncés.

Nous avons relevé des erreurs de position syntaxique de connecteurs qui représentent (1) 0,56% dans le volet 1; (2) 0,60% dans le volet 2; et (3) 1,68% dans le volet 3. Quand nous passions en revue toutes les erreurs de ce type dans notre corpus, nous avons observé que ces erreurs tombent principalement sur l'emploi de deux connecteurs: *parce que* et *car*. Voici des exemples:

(1) * ... Parce qu'il transporte beaucoup de monde, s'il arrive un accident, les passagers ont trop peu de chance d'échapper à la mort.

(2) * ... parce qu'il avait fait des bêtises, la direction du journal ne lui faisait plus de confiance.

(3) * ... Parce qu'il était trop sérieux dans le travail, il avait commis une bêtise lors d'une enquête.

(4) * ... Car la formation est la plus importante et la plus utile, l'enseignement supérieur doit lui attacher une grande importance.

Selon l'ordre courant, la proposition subordonnée introduite par *parce que* se place après la principale. Mais dans les énoncés de nos étudiants, l'ordre est fréquemment renversé; nous tenons cette position pour une erreur de position syntaxique parce que cette position reflète une interférence obstinée de la langue maternelle. Quant à *car*, connecteur de coordination, il ne se met toujours pas en tête de l'énoncé.

Les erreurs de ce type sont dues aux interférences de la langue maternelle. Car, en effet, quand on emploie *yinwei* en chinois, connecteur similaire de *parce que* et de *car*, on le place le plus souvent en tête de l'énoncé. Par exemple, quand les Chinois réalisent le sens de l'énoncé français "Il est malade, parce qu'il a trop mangé", ils disent:

yinwei tachiduole, (suoyi) tabingle (Parce qu'il a trop mangé, il est malade).

Et pour l'énoncé français "Vous ne le trouverez pas chez lui, car je viens de le rencontrer dans la rue", ils disent:

yinwei wo gangcai zaijieshang yujianleta, (suoyi) ni zaitajia buneng zhaodaota (Car je viens de le rencontrer dans la rue, vous ne pouvez pas le trouver chez lui).

La syntaxe chinoise est différente de la syntaxe française. Elle perturbe l'expression française de nos étudiants. Cette perturbation persiste longtemps, surtout quand nos étudiants ont une défaillance d'attention en expression française.

5.2.6.4. *Analyse de formes fautives de connecteurs*

Par "formes fautives de connecteurs", nous entendons des formes de connecteurs qui n'existent pas en français. Les erreurs de ce type ne sont pas nécessairement des erreurs d'orthographe, mais des erreurs de structure ou de combinaison.

Les formes fautives de connecteurs représentent (1) 2,05% dans le volet 1; (2) 3,30% dans le volet 2; (3) 1,68% dans le volet 3. Quand nous passions en revue ces erreurs dans notre corpus, nous avons, par la classification et la comparaison, distribué ces erreurs sous deux catégories: (1) les formes redondantes; (2) les paraphrases chinoises.

1. **Les formes redondantes**

Premier exemple: * ... *bien* qu'il ne gagnent pas beaucoup, *mais* ils se faisaient une bonne petite vie confortable.

Deuxième exemple: * ... *comme* il était un patriote, *alors* l'idée lui vint de faire rentrer la Joconde.

Troisième exemple: * ... *même s'*il faut consacrer beaucoup de temps, *mais* ils le veulent.

Quatrième exemple: * ... *étant donné que* les industriels chinois ne se rendent pas compte du marché extérieur, *de sorte que* ces industries ne peuvent pas s'ouvrir assez largement à l'exportation.

Cinquième exemple: * ... *alors que* la famille dans les pays occidentaux est en train de sombrer, *mais* la famille en Chine a tendance à se développer.

Nous pouvons constater que dans les formes redondantes, on peut trouver un connecteur français et quelques monèmes de trop. Ces erreurs sont des erreurs d'interférence.

Le connecteur français de concession *bien que* a pour similaire chinois *suiran...danshi...* (bien que...mais...); le connecteur français de cause *comme* a pour similaire chinois *youyu...namo...* (comme...alors...); le connecteur français de rejet *même si* a pour similaire chinois

jishi...danshi... (même si...mais...); le connecteur français *étant donné que* a pour similaire chinois *youyu...yizhiyu...* (étant donné que...de sorte que... ou parce que...c'est pourquoi...); le connecteur français d'opposition *alors que* a pour similaire chinois *zai...deshihou...danshi...* (quand...mais...).

Nous pouvons remarquer, dans les exemples ci-dessus, que les connecteurs chinois sont composés de deux monèmes qui introduisent chacun une proposition, soit la principale, soit la subordonnée. Cette particularité des connecteurs chinois exerce une influence sur l'expression française de nos étudiants. Nous tenons donc les erreurs susmentionnées pour des erreurs d'interférence.

Après avoir trouvé l'origine de ces erreurs, il n'est pas difficile de les corriger: faire distinguer aux étudiants les structures différentes des connecteurs français et chinois. Et, avec cette distinction, les étudiants prendront conscience que, si on calque sémantiquement les structures de connecteurs chinois en français, il arrive des redondances ennuyeuses. Et cette prise de conscience accomplie, il est facile pour les étudiants de réécrire les énoncés fautifs précédents:

(1) ... *bien qu'*ils ne gagnassent pas beaucoup, ils se faisaient une bonne petite vie confortable.

(2) ... *comme* il était un patriote, l'idée lui vint de faire rentrer la Joconde.

(3) ... *même s'*il faut y consacrer beaucoup de temps, ils le veulent.

(4) ... *comme* les industriels chinois ne se rendent pas compte de ce qu'est le marché extérieur, ces industries ne peuvent pas s'ouvrir assez largement à l'exportation.

(5) ... la famille dans les pays occidentaux est en train de sombrer, *mais* la famille en Chine a tendance à se développer.

2. **Les paraphrases chinoises**

Premier exemple: * ... le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de former les étudiants, *c'est parce que* l'acquisition de connaissances à l'école ne suffit pas.

Deuxième exemple: * ... dans le jardin, on plante des légumes et des fleurs, *comme ça*, on peut améliorer la qualité de la vie.

Troisième exemple: * ... Pourquoi ce phénomène? *D'abord*, (...) *Deuxième raison*, (...) *Troisièmement*, (...)

La paraphrase est un moyen commode pour les débutants de s'exprimer le plus possible avec le minimum de vocabulaire. Ce phénomène peut être observé dans presque toutes les catégories de mots: dans les substantifs, les verbes, les adjectifs, les conjonctions et les adverbes. En ce qui concerne les connecteurs, nous avons aussi remarqué ce phénomène ainsi que le montrent les exemples ci-dessus.

L'erreur du premier exemple est due aux interférences de la langue chinoise, parce qu'en chinois on peut mettre *zheshi* (c'est) avant *yinwei* (parce que ou car) pour insister sur la cause ou sur la justification.

L'erreur du deuxième exemple est aussi une erreur d'interférence. Si on traduit littéralement le connecteur français *ainsi* en chinois, on dit *yinci* ou *ruci* (comme ça): *yin* (comme), *ci* (ça): et *yin* + *ci* = *yinci* (comme ça). Mais on ne peut pas combiner les connecteurs français comme en chinois.

Nous tenons aussi l'erreur du troisième exemple pour une erreur d'interférence. Il s'agit des interférences de la sémantique des mots chinois, car en ce qui concerne les mots d'énumération, le chinois est plus souple que le français. En d'autres termes, les mots d'énumération du chinois sont moins figés que ceux du français. Par exemple, on emploie en français *d'abord...ensuite...enfin...* pour énumérer, tandis qu'en chinois, on n'a pratiquement pas de combinaison figée correspondant aux connecteurs français ci-dessus. Dans ce cas, quand nos étudiants paraphrasent la sémantique chinoise dans l'expression française, ils commettent des erreurs d'interférence.

Nous pouvons par là remarquer que les paraphrases des apprenants d'une langue étrangère sont des reflets de rencontres à la fois interlinguales et interculturelles. Et au fur et à mesure que progresse l'apprentissage, elles sont à éviter, bien qu'elles ne puissent pas toujours être contournées.

5.2.6.5. *Analyse d'emplois déviants*

Comme nous l'avons démontré dans 4.2.5., les emplois déviants désignent les connecteurs dont l'emploi s'écarte de la norme décrite par *Le Bon Usage* et par certains linguistes (voir 4.2.5.), mais dont le sens n'empêche pas la communication. Les emplois déviants des connecteurs peuvent être tenus pour des erreurs locales ou relatives, qui se distinguent en deux catégories: (1) les emplois déviants proprement dits; et (2) les connecteurs manquants. Les emplois déviants représentent (1) 6,34% dans le volet 1; (2) 11,11% dans le volet 2; et (3) 18,44% dans le volet 3.

1. **Les emplois écartés proprement dits**

Premier exemple: * ... deux centrales nucléaires sont construites dans le Sud. *De plus*, on utilise *également* l'énergie du soleil et du vent.

Deuxième exemple: * ... en ville, on a plus de chance de trouver un travail, *puisqu'*il existe toutes sortes de métiers à choisir.

Troisième exemple: * ... M. Perrot a écrit à Pasteur pour lui demander de sauver cet enfant, *puisque* Pasteur avait réussi à guérir un enfant mordu par un chien enragé.

Quatrième exemple: * ... les étudiants ont une éducation primaire et secondaire, *pourtant*, ils manquent d'exercices.

Cinquième exemple: * ... Pasteur a sauvé Jupille de la rage, *c'est-à-dire qu'*il a obtenu un nouveau succès dans son étude.

Les exemples ci-dessus se regroupent en deux classes: (1) le premier exemple présente une redondance sémantique; (2) les quatre autres exemples présentent des écarts de signification.

Examinons-les de plus près. Dans le premier exemple, l'étudiant employant à la fois le connecteur *de plus* et le connecteur *également*, il s'ensuit une redondance sémantique. Cet écart est dû aux interférences de la langue maternelle, parce qu'en chinois on dit *ciwei... hai...* pour le connecteur français *de plus*.

Dans les deuxième et troisième exemples, il s'agit de la signification du connecteur *puisque*. Selon la définition d'O. Ducrot, le connecteur *puisque* introduit une proposition de cause,

dont le locuteur ne prend pas la responsabilité de la vérité. En vertu de cette signification pragmatique, nous remarquons que dans les deuxième et troisième exemples, l'emploi de ce connecteur est écarté du fait que le locuteur devait prendre la responsabilité de la vérité des propositions introduites par *puisque*.

Et dans le quatrième exemple, l'emploi du *pourtant* est écarté, parce que la proposition introduite par ce connecteur n'est pas un fait inattendu, selon Mme Maitrot.

Dans le cinquième exemple, l'emploi du connecteur *c'est-à-dire* est écarté parce que celui-ci a perdu sa fonction de reformulation dans l'énoncé de l'étudiant: si nous examinons la proposition "il a obtenu un nouveau succès dans son étude" introduite par le *c'est-à-dire*, nous la tenons plutôt pour une appréciation de la proposition précédente que pour une reformulation, et une appréciation ne peut pas être introduite par le *c'est-à-dire*. Nous considérons donc cet emploi comme devant être écarté.

Ceci dit, voici les reformulations que nous proposons:

(1) ... deux centrales nucléaires sont construites dans le Sud. On y utilise *également* l'énergie du soleil et du vent.
Cette reformulation efface la redondance.

(2) ... en ville, on a plus de chance de trouver un travail, *car* le choix des métiers y est plus vaste.
Le connecteur *car* introduit une justification dont le locuteur prend la pleine responsabilité.

(3) ... M. Perrot a écrit à Pasteur pour lui demander de sauver cet enfant, *car* celui-ci avait réussi à guérir un enfant mordu par un chien enragé.
La raison de la correction est la même que dans l'exemple précédent.

(4) ... *bien que* les étudiants aient reçu une éducation primaire et secondaire, ils manquent d'expérience.
Le connecteur de concession *bien que* semble être plus précis qu'un connecteur d'opposition tel que *mais*.

(5) ... Pasteur a sauvé Juplile de la rage: il a obtenu ainsi un nouveau succès dans ses recherches.
Nous remplaçons *c'est-à-dire* par ":" pour introduire l'appréciation "il a obtenu un nouveau succès dans ses recherches".

Les reformulations semblent être plus cohérentes, mais nous n'en sommes pas tout à fait sûr pour deux raisons: (1) dans les énoncés écrits, certaines traces d'opérations énonciatives émanant des étudiants nous échappent; (2) il est donc difficile d'imaginer sans le moindre malentendu leur intentionnalité communicative.

2. *Les connecteurs manquant*

Par "connecteur manquant", nous entendons qu'un connecteur n'est pas employé là où il doit l'être. C'est d'une place lacunaire de connecteur qu'il s'agit. Nous nous permettons de poser ce problème en nous fondant sur le fait qu'un locuteur compétent et lucide se soucie toujours de la clarté de son discours dans des conditions communicatives ordinaires.

Premier exemple: "... L'information ne répondra pas aux besoins des étudiants, on commence à former les étudiants selon leurs intérêts.

Deuxième exemple: "... L'enseignement supérieur envoie les étudiants à la société, ils doivent correspondre au marché du travail, ils peuvent facilement chercher un emploi satisfaisant, l'enseignement supérieur est de former les étudiants.

Troisième exemple: "... l'enseignement par information n'est pas bon, les étudiants deviennent paresseux, ils ne veulent pas étudier.

Quatrième exemple: "... Malgré que la solution soit évidente, la réalité n'est pas satisfaisante. Le système d'enseignement a de la prédilection pour l'information.

Cinquième exemple: "... Le but de l'enseignement doit être avant tout de former les étudiants, parce que l'acquisition scolaire ne suffit pas à un homme pour toute sa vie, il lui faut continuer à étudier après l'école.

Sixième exemple: "... A l'époque actuelle, les connaissances des différents domaines se renouvellent, il n'est pas possible de connaître tous les renseignements.

Nous pouvons catégoriser les exemples ci-dessus en quatre classes: (1) les trois premiers exemples représentent des énoncés qui ont besoin d'être explicités par un connecteur de causalité; (2) le quatrième exemple représente un énoncé qui manque d'un connecteur de justification; (3) le cinquième manque d'un connecteur de coordination; (4) le sixième manque d'un connecteur consécutif. Voici les reformulations:

(1) *Comme* l'information seule ne répondra pas aux besoins des étudiants, on commence à former les étudiants selon leurs intérêts.

Dans cette réécriture, la relation de causalité que voulait réaliser la proposition subordonnée est explicitée par le connecteur *comme*. L'emploi de ce connecteur lève l'ambiguité de l'énoncé.

(2) *Quand* l'enseignement supérieur remet à la société les diplômés, ceux-ci doivent correspondre aux attentes du marché du travail *pour* pouvoir trouver un emploi. *Dans cette situation*, le but de l'enseignement supérieur doit être avant tout de former les étudiants.

L'énoncé original est difficile à comprendre: il y a (1) des problèmes syntaxiques: l'emploi du déictique *ils* dans la proposition "ils doivent correspondre..."; (2) un problème lexical: l'emploi du verbe *chercher*; (3) surtout des manques de connecteurs qui rendent l'énoncé ambigu. La réécriture a résolu ces problèmes, en remplaçant le déictique ambigu *ils* par *ceux-ci*, le verbe *chercher* par *trouver*, et en particulier, la réécriture ajoute dans l'énoncé des connecteurs *quand*, *pour* et *dans cette situation*, qui explicitent les interactions entre les propositions. En effet, le connecteur de temporalité *quand* met les propositions de l'énoncé sur un même plan temporel; le *pour* explicite le but "trouver un emploi"; et le *dans cette situation*, connecteur composé d'un déictique, *cette*, prend un sens de consécution.

(3) L'enseignement par information n'est pas bon, *parce que* les étudiants deviennent paresseux.

Nous ajoutons dans la réécriture le connecteur *parce que* qui explicite l'interaction des deux propositions. Nous rayons en même temps la proposition redondante "ils ne veulent pas étudier". Nous pouvons expliquer de deux façons l'apparition de redondance de ce type dans les rédactions des étudiants: (1) des mots chinois sont composés d'une façon redondante, par exemple, *gaogaoxingxing* (joyeusement), *shushufufu* (confortablement), *piaopiaoliangliang* (très joli), *rerenaonao* (très animé). Ce comportement langagier influence l'expression française de nos

étudiants; (2) comme des professeurs essaient souvent de faire parler les étudiants le plus possible même s'ils ne possèdent encore qu'un minimum de vocabulaire, les étudiants tentent de formuler de plusieurs façons un même sens. Le résultat de cette interaction entre le professeur et l'étudiant est parfois une redondance comme celle du troisième exemple.

(4) Bien que la solution soit évidente, la réalité n'est pas satisfaisante, *car* le système d'enseignement a toujours de la prédilection pour l'information.

L'ajout du connecteur *car* dans l'énoncé rend explicite la justification que réalise la proposition "le système d'enseignement a de la prédilection pour l'information". Et avec *toujours*, nous pouvons reformuler la proposition pour que l'énoncé soit plus cohérent.

(5) Le but de l'enseignement doit être avant tout de former les étudiants, parce que l'acquisition scolaire ne suffit pas à un homme pour toute sa vie, *et qu*'il lui faut *donc des méthodes de travail pour* continuer à étudier après l'école.

Nous employons dans la réécriture le connecteur de coordination *et* pour placer les deux propositions subordonnées sur un même plan; soit la structure *A, parce que B, et que C*. Nous ajoutons aussi le connecteur *donc* à la deuxième subordonnée pour marquer qu'elle est une proposition consécutive de la précédente. En plus de rajouter des connecteurs, nous avons reformulé la deuxième subordonnée pour que les contenus propositionnels des trois propositions de l'énoncé soient cohérents.

Les réécritures (4) et (5) permettent de mettre en évidence, que lorsqu'ils doivent un discours cohérent, les étudiants ont des difficultés non seulement dans l'emploi de connecteurs, mais aussi dans la formulation des contenus propositionnels.

(6) A l'époque actuelle, les connaissances des différents domaines se renouvellent très vite, il n'est *donc* pas possible de posséder la totalité de l'information.

Cette réécriture explicite avec le connecteur *donc* une interaction de type consécutif entre les deux propositions de l'énoncé.

Jusqu'ici, nous avons observé le manque de connecteurs dans des rédactions d'étudiants. Nous avons constaté que l'apparition de ces problèmes est due à deux raisons: (1) interférences du chinois; (2) entraînement insuffisant dans l'enseignement-apprentisssage.

Les interférences du chinois ont des effets du fait que le chinois emploie moins de connecteurs de causalité, de justification, de coordination, et de consécution; ces sens dans les discours chinois se réalisent par les espaces de temps à l'oral, et par la linéarité à l'écrit; par exemple, dans un énoncé *A, B*, A réalise la cause, B réalise l'effet; A peut aussi réaliser un temps de fond, B, l'action accomplie; de cette façon, le locuteur se passe de connecteurs. Et quand nos étudiants articulent ainsi leur discours en français, ils n'emploient pas de connecteurs.

Les manques de connecteurs dans les rédactions de nos étudiants sont aussi dus à l'entraînement insuffisant dans l'enseignement-apprentissage. Dans les exemples que nous avons cités, nous pouvons constater que les manques de connecteurs signifient des manques de conscience

chez les étudiants de la clarté du discours. Nous considérons ces manques de conscience comme une régression dans l'apprentissage du français langue étrangère. Et cette régression ne peut être rattrapée que par l'entraînement. Si l'entraînement n'est pas suffisant, la régression réapparaît régulièrement.

5.2.7. *Conclusion*

L'analyse d'emplois de connecteurs est terminée. Cette analyse envisage un autre aspect de l'emploi de connecteurs par les étudiants: elle cherche à examiner les différents facteurs de l'acte de langage permettant d'expliquer les difficultés des étudiants. Ces démarches nous ont permis d'atteindre notre cinquième objectif.

Comme l'emploi des connecteurs implique à la fois la sous-compétence linguistique, la sous-compétence extralinguistique et la sous-compétence discursive, il est un point de rencontre à la fois interlinguale et interculturelle. Nous fondant sur cette constatation, nous avons fait une analyse différentielle du chinois et du français, et à partir de là, nous avons observé et analysé des erreurs relevées dans notre corpus. Ces erreurs sont distinguées selon leurs particularités en non-sens et contresens, positions fautives, formes fautives et emplois déviants.

Au point de vue de la gravité, les erreurs susmentionnées sont classées en deux groupes: les erreurs absolues ou totales et les erreurs relatives ou locales.

Nous avons aussi proposé des réécritures d'énoncés d'étudiants, ce qui a mis en évidence que, quand il y a un problème d'emploi de connecteur, celà est dû non seulement au connecteur lui-même, mais aussi à beaucoup d'autres facteurs du langage: les contenus propositionnels, l'orientation argumentative, la logique. Cette complexité nous montre l'importance de la sous-compétence extralinguistique et de la sous-compétence discursive dans l'apprentissage du français langue étrangère.

6

Conclusions

6.1. **Conclusions théoriques**

A la fin de l'étude de notre corpus écrit et oral, nous jugeons possible de conclure que (1) l'emploi des connecteurs dans l'expression des étudiants varie en fonction des situations de communication; (2) en fonction de la compétence discursive des locuteurs; (3) en fonction de l'équilibre entre l'intentionnalité communicative et la facilité d'emploi.

Au point de vue lexical, les connecteurs sont des mots-outils dont J.-G. Savard a déjà remarqué l'importance lorsqu'il écrit: "Les études sur la fréquence ont montré que les mots-outils occupent la moitié du volume de n'importe quel texte." (J.-G. Savard, 1970, p.34). Notre recherche a tenté d'observer quelle est précisément l'importance des connecteurs dans notre corpus, comment les connecteurs varient en fonction de facteurs communicatifs différents tels que les locuteurs, les locutaires, le monde dont on parle, les difficultés des étudiants, et leur origine.

En ce qui concerne les difficultés des étudiants, notre statistique montre que (1) les non-sens et les contresens occupent 10,07% dans le volet 1, 10,21% dans le volet 2, et 4,47% dans le volet 3; (2) les erreurs de position syntaxique occupent 0,56% dans le volet 1, 0,60% dans le volet 2, et 1,68 % dans le volet 3; (3) les erreurs de forme occupent 2,05% dans le volet 1, 3,30% dans le volet 2, et 1,68% dans le volet 3. Ces mauvais emplois de connecteurs sont très souvent dus aux interférences de la langue maternelle, mais nous avons également remarqué des erreurs développementales.

L'analyse nous permet de voir la complexité de l'apprentissage/enseignement des connecteurs. En effet, les faits importants qui ont été remarqués au cours de la vérification des hypothèses constituent, croyons-nous, un témoin.

1. L'écrit diffère de l'oral pour ce qui est de l'emploi des connecteurs. Cette différence s'observe sous les aspects de fréquences, de variétés et de catégories.

Les connecteurs, selon notre statistique, sont plus fréquents à l'écrit qu'à l'oral. Ils sont également plus variés à l'écrit qu'à l'oral.

Cela peut être expliqué par le fait que les situations de l'oral permettent d'avoir recours à d'autres stratégies de cohérence telles que l'intonation, les gestes, les mimiques, la relation face à face.

Notre statistique a aussi montré que les cinq catégories de connecteurs ont une répartition assez équilibrée à l'écrit, mais qu'elles n'ont pas de répartition équilibrée à l'oral. Ce déséquilibre

de répartition signifie que l'expression écrite nécessite toutes sortes de connecteurs pour expliciter les relations entre les énoncés, tandis que l'expression orale peut parfois se passer de certaines catégories. Ce fait peut être expliqué à la fois par les propriétés pragmatiques des connecteurs et par les propriétés situationnelles respectives de l'expression écrite et de l'expression orale.

L'expression écrite et l'expression orale présentent non seulement des différences dans l'emploi des connecteurs, mais aussi des affinités, c'est-à-dire qu'il y a un rapport de cause à effet entre le nombre de connecteurs écrits et le nombre de connecteurs oraux: en principe, ceux qui emploient plus de connecteurs à l'écrit en emploient aussi plus à l'oral.

2. Il existe, selon notre statistique, une coïncidence entre la qualité de l'expression écrite et orale et le nombre de connecteurs. Quand nous envisageons l'ensemble de l'écrit des étudiants, nous remarquons que (1) les étudiants qui ont une fréquence supérieure à la moyenne ont une note en moyenne de 39,15/50, et que (2) ceux qui ont une fréquence inférieure à la moyenne n'ont qu'une note en moyenne de 32,10/50. Ces résultats signifient que, à l'écrit, si le nombre de connecteurs n'atteint pas la moyenne, la qualité de rédaction peut être affectée.

Il en est de même à l'oral: (1) les étudiant qui ont une fréquence supérieure à la moyenne ont une note en moyenne de 44,50/50, et (2) ceux qui ont une fréquence inférieure à la moyenne n'ont qu'une note en moyenne de 40,50/50. Ces chiffres signalent que, à l'oral comme à l'écrit, si le nombre de connecteurs n'atteint pas la moyenne, la qualité de l'expression orale peut être altérée.

3. L'argumentation diffère de la narration au point de vue de l'emploi des connecteurs. En tant que modes discursifs différents, l'argumentation et la narration diffèrent dans l'emploi des connecteurs. Cette différence est nettement visible quand nous observons les rédactions à prépondérance argumentative et les rédactions à prépondérance narrative des étudiants.

Sous l'aspect de fréquences, à première vue, nous n'avons guère remarqué de différence d'emploi de connecteurs entre les rédactions argumentatives et les rédactions narratives des étudiants (les rédactions argumentatives ayant 0,11 fréquences de connecteurs par ligne, les narratives ayant pourtant 0,12 fréquences par ligne). Les résultats sont même déroutants. Mais quand nous observons la proportion "connecteurs/déictiques" dans les deux genres de rédactions, nous nous rendons compte d'un grand écart: les rédactions argumentatives en ont une proportion de 0,32:1, tandis que les rédactions narratives n'ont qu'une proportion de 0,15:1. Ces données numériques nous montrent que les déictiques sont plus importants que les connecteurs dans les rédactions narratives, tandis que dans les rédactions argumentatives, les connecteurs sont plus importants que les déictiques. En d'autres termes, les rédactions argumentatives et les rédactions narratives assurent leur cohérence de façons différentes. Les rédactions argumentatives assurent leur cohérence plus au niveau organique, alors que les rédactions narratives assurent leur cohérence plus au niveau mécanique.

Sous l'aspect de variétés de connecteurs dans les deux genres de rédactions, nous remarquons que les connecteurs argumentatifs et macro-structurels occupent des places plus importantes dans les rédactions argumentatives que dans les rédactions narratives. Ces faits statistiques nous permettent de dire que les rédactions argumentatives des étudiants sont un plein succès, parce qu'elles sont principalement constituées d'actes argumentatifs; ces faits statistiques

nous permettent de dire également que les rédactions argumentatives nécessitent davantage une structuration des actes de langage au moyen de connecteurs macro-structurels, tandis que les rédactions narratives s'organisent plutôt par le biais de leurs propres intrigues, qui pourraient évoluer dans l'espace et dans le temps sans avoir recours aux connecteurs pour les expliciter, ou s'organisent au moyen d'autres marqueurs de contextes tels que les déictiques.

4. L'apprentissage de la sémantique des connecteurs suit un processus qui va de l'imprécision à la précision. Quand nous examinons les connecteurs les plus fréquents dans l'expression des étudiants, nous nous apercevons que tous ces connecteurs possèdent trois spécificités: (1) ils ont chacun un rapport de similitude avec un connecteur chinois; (2) ils ont plus de puissance de remplacement; (3) ils sont plus faciles d'emploi pour les étudiants que d'autres procédés de cohérence discursive.

Quand nous cherchons davantage à comprendre comment fonctionne l'emploi de ces connecteurs dans l'expression des étudiants, nous nous rendons compte de l'existence de calques et de simplifications au point de vue sémantique. C'est-à-dire que les étudiants calquent la sémantique de certains connecteurs chinois "correspondants" sur celle des connecteurs français, et que ce calque ne couvre qu'un champ sémantique intersecté. Quant à la partie ignorée de la sémantique des connecteurs ainsi employés, elle sera acquise au fur et à mesure de l'apprentissage.

Face à ces faits, nous sommes obligé de dire que l'apprentissage de la sémantique d'une langue seconde ou étrangère suit un processus qui va de l'imprécision à la précision, à la différence de l'apprentissage des aspects phonologique, lexical et syntaxique qui suivent un processus de l'incomplet au complet. Par imprécision, nous entendons que les étudiants attribuent à un connecteur français plus ou moins de significations qu'il ne le faut. Ce processus est d'autant plus long chez les étudiants chinois que l'enseignement se fait souvent par la méthode de définition, car le contact avec le français, dans des situations normales de communication, est évidemment rare en Chine.

5. En ce qui concerne l'emploi des connecteurs dans l'expression des étudiants, les contraintes imposées par le professeur ont leurs limites et sont discutables. Notre statistique révèle que les étudiants emploient, suivant les exigences du professeur, plus de connecteurs dans les rédactions d'examen que d'ordinaire. Ce fait est marqué à la fois au point de vue des fréquences et des variétés. Pourtant, la statistique montre en même temps que les contraintes du professeur sont discutables et présentent des limites.

Elles sont discutables, parce que, avec l'augmentation des connecteurs dans l'examen, les taux d'emplois déviants s'élèvent aussi considérablement: les emplois déviants représentent 18,44% dans les rédactions d'examen, alors qu'ils ne représentent que 6,34% dans les rédactions ordinaires.

Elles ont des limites, parce qu'il existe des facteurs, plus importants que les contraintes du professeur, qui régissent l'emploi des connecteurs dans l'expression des étudiants. En fait, toutes les composantes variables du discours pourraient éventuellement être plus importantes que les contraintes du professeur dans une circonstance de communication ou une autre. Par exemple, ce pourrait être JE communiquant ou énonçant, TU destinataire ou interprétant, IL le monde dont on parle, le message lui-même, et d'autres facteurs extralinguistiques. Ce fait est mis en évidence

dans notre statistique par le fait que quatre sur six des connecteurs proposés ou imposés ont une fréquence inférieure à l'exigence, c'est-à-dire que chacun des vingt-sept étudiants emploient au moins une fois chacun les six connecteurs désignés, même dans un examen sérieux de fin d'année.

6. L'analyse d'emploi des connecteurs nous oblige à nuancer la notion d'erreur. Dans l'analyse traditionnelle des erreurs, celles-ci sont très souvent distinguées en deux classes: les fautes de compétence et les fautes de performance. Tout en considérant la plupart des fautes de connecteurs comme des fautes de compétence, nous les classons en deux catégories, ce sont les emplois fautifs et les emplois déviants, et ce, parce que l'emploi correct des connecteurs dépend non seulement de la compétence linguistique, mais encore de la compétence extralinguistique et de la compétence discursive.

Nos démarches analytiques montrent bien cette complexité de l'emploi des connecteurs; nous nous sommes proposé d'analyser les emplois des connecteurs à plusieurs niveaux différentiels tels que la différence portant sur les parties du discours, la différence portant sur la logique du langage, la différence des contenus propositionnels, la différence des idéologies, et la différence de niveaux sur lesquels s'articulent les actes de langage.

Les emplois fautifs pourraient être distingués en trois sous-catégories, soit erreurs de non-sens ou de contresens, erreurs de position sytaxique et erreurs de forme. Les emplois déviants pourraient être distingués en deux sous-catégories, soit emplois déviants proprement dits et connecteurs manquants.

Notre classification concorde avec notre analyse, car elle est conforme à la recherche sur les modalités des connecteurs, qui consistent en un contenu informatif, une orientation argumentative et une position syntaxique, c'est-à-dire une combinaison des propriétés linguistiques et pragmatiques.

Pour terminer nos conclusions théoriques, nous tenons à faire les remarques suivantes:

(1) Nous avons choisi les connecteurs comme repères principaux d'observation et d'analyse parce qu'ils sont les marqueurs de cohérence discursive les plus faciles à identifier à la surface linguistique, tout en étant suffisamment significatifs pour notre recherche.

(2) Notre recherche sur les connecteurs a eu recours à quatre types différents d'analyse entrecroisés: l'analyse statistique, l'analyse discursive, l'analyse différentielle et l'analyse des erreurs. La combinaison de ces quatre types d'analyse ouvre une vue relativement étendue sur l'emploi des connecteurs dans l'expression des étudiants.

(3) Au cours de toutes ces analyses, la théorie des actes de langage nous a servi de fondement théorique. Cette théorie, apte à envisager les discours sous les aspects locutionnaire, illocutionnaire et perlocutionnaire, a été efficace pour notre étude.

(4) Au point de vue de la didactique, notre recherche se concentre sur le processus de l'output de l'apprentissage, négligeant par exprès les processus de l'input et de l'intake. Parce que, si nous avions envisagé les processus complets de l'apprentissage, le travail, qui aurait été fastidieux, aurait dépassé de beaucoup les limites que nous nous étions fixées.

(5) Nous n'avons pas accordé une même importance aux données de l'enseignement qu'à celles de l'apprentissage. Nous avons pris une telle décision parce que les processus de l'apprentissage des connecteurs ont été jusqu'à présent peu étudiés, comme nous l'avons signalé dans le chapitre II, qu'on devrait remédier à cette insuffisance, et que l'étude des processus de l'apprentissage est dans une certaine mesure une évaluation du résultat de l'enseignement.

6.2. Conclusions pratiques

1. Les conclusions théoriques que nous avons tirées ci-dessus ont des retombées sur la didactique de la rédaction écrite.

(1) Etant donné que l'emploi des connecteurs varie en fonction des situations de communication, il est nécessaire à l'enseignant de faire observer aux étudiants divers genres de textes produits dans diverses situations et sur divers centres d'intérêt, et de leur faire écrire divers genres de textes. Ces démarches peuvent aider les étudiants à prendre conscience que la cohérence discursive et l'emploi des connecteurs sont différents d'un genre de discours à un autre. Grâce à la variation des situations d'écrit, la compétence discursive des étudiants peut être davantage développée. Ce n'est pas une proposition toute nouvelle, mais elle consiste à conseiller à l'enseignant d'envisager les démarches pédagogiques dans une autre optique, c'est-à-dire au point de vue de la cohérence.

(2) Etant donné que l'emploi des connecteurs varie en fonction de la compétence discursive des locuteurs, nous sommes tenus de rendre compte que (a) l'apprentissage des connecteurs suit un processus de l'imprécision à la précision; (b) au fur et à mesure du développement de la compétence discursive chez les étudiants, ceux-ci maîtriseront d'autres procédés linguistiques de cohérence parfois plus importants pour eux que les connecteurs.

Le premier constat pourrait sensibiliser l'enseignant à mener à bien le processus de l'enseignement des connecteurs. Le deuxième constat pourrait sensibiliser l'enseignant à mener à bien l'enseignement d'autres procédés linguistiques de cohérence discursive.

En effet, en fonction du progrès des étudiants dans l'apprentissage, l'emploi des connecteurs pourrait être remplacé par d'autres procédés pour assurer la cohérence. Alors il est nécessaire de bien planifier l'enseignement des autres procédés aux niveaux de la rhétorique, de la phraséologie, ainsi que de la morpho-syntaxique.

(3) Etant donné que les connecteurs à modalité simple ont plus de puissance de remplacement, l'enseignant est tenu de prendre garde à la fossilisation des connecteurs employés fréquemment par les étudiants, mais qui manquent de précision. En d'autres termes, l'enseignant a pour tâche d'encourager les étudiants à être plus subtiles dans leur emploi de connecteurs au cours de leur apprentissage pour une meilleure performance. Il est évident que cette tâche ne saurait être bien accomplie que quand l'écriture et la lecture sont associées, et quand l'enseignement d'usage et l'enseignement d'emploi sont combinés selon les propositions de H. G. Widdowson.

(4) Etant donné la complexité des connecteurs et les difficultés particulières des étudiants dans l'emploi de ce genre de "mots", l'enseignement de ces mots pose des problèmes particuliers, bien que certains les nomment "mots vides" selon le terme de la grammaire du chinois. Il est donc nécessaire à l'enseignant d'accorder une attention particulière à l'enseignement de ces mots.

(5) Pour "enseigner" les connecteurs, la méthode d'usage-emploi inspirée de H. G. Widdowson serait propice à nos démarches pédagogiques. Mais c'est encore une hypothèse à être confirmée.

2. En tant qu'instrument de recherche, la méthodologie que nous avons choisie et expliquée dans le chapitre III s'est bien adaptée à nos observations et à nos analyses.

(1) En ce qui concerne la cueillette du corpus, la population et l'échantillonnage ont répondu aux besoins de nos objectifs. Nous avons choisi les étudiants de 3e année comme population, parce qu'ils n'ont pas encore une compétence discursive assez développée pour perturber notre observation sur l'emploi des connecteurs dans leur expression écrite et orale. La pratique a

confirmé que ce choix est pertinent. Nous avons recueilli les quatre volets de matériaux comme échantillonnage, parce qu'il nous a fallu ramasser le plus de variétés de matériaux possible auprès de la population sélectionnée pour que l'analyse soit fiable. Les faits ont montré que sans les quatre volets que nous avons recueillis, il ne nous aurait pas été possible de vérifier nos hypothèses ni de poursuivre nos objectifs comme nous l'avons prévu et comme nous l'avons réalisé.

Nous nous permettons donc de conclure que notre schéma de travail pour la cueillette a été nécessaire et bien défini, car la pratique a montré qu'il a été opératoire dans la mise en application, une fois que nous l'avons testé au Département de français de Beijing Foreign Studies University.

(2) En ce qui concerne le dépouillement du corpus, nous nous sommes astreint aux deux principes fixes: la patience et la recherche des détails. Ces principes nous ont conduit à obtenir des données relativement rigoureuses et détaillées, tout en complétant les six démarches opérationnelles: formulation du langage de travail, dégagement des connecteurs, dégagement des éléments relationnels, rejet des éléments inutiles, homogénéisation des éléments réfractaires, et établissement des tableaux statistiques.

Nous sommes donc en mesure de conclure que le dépouillement du corpus a été la base des calculs de fréquences. Et les calculs des fréquences ont été la base de la mise en évidence des rapports que les connecteurs entretiennent entre eux-mêmes et avec d'autres éléments relationnels. Au cours de toutes ces démarches, la classification est omniprésente, elle constitue une condition préalable à la comparaison, laquelle dirige seule nos multiples analyses.

(3) En ce qui concerne l'analyse des données, nous sommes à même de conclure que les quatre types d'analyse entrecroisés dans notre recherche ont été efficaces pour nos études des faits numériques d'une part, et des faits discursifs d'autre part.

6.3. **Déficiences de la recherche**

A cause de diverses contraintes, telles que le temps limité, la distance qui nous sépare de la population observée, cette recherche présente inévitablement certaines déficiences à propos desquelles nous jugeons nécessaire de faire une critique.

1. Au point de vue de la population, nous nous sommes proposé de choisir la 3e année comme sujet principal d'observation. Ce choix est pertinent comme nous l'avons affirmé dans la rubrique précédente. Mais ce choix n'est qu'une tranche "synchronique" qui représente la réalité d'une seule année d'apprentissage. Une observation "diachronique" de la première année jusqu'à la quatrième année, année terminale, nous fournirait plus d'informations à partir desquelles nous approcherions davantage de la vérité, et nous tirerions des conclusions plus fines.
2. Au point de vue de l'envergure du corpus, les matériaux ont été relativement suffisants pour notre analyse. Mais les matériaux de l'oral ont semblé un peu minces par rapport aux matériaux de l'écrit. Avec plus de données orales, nous pourrions affiner davantage notre analyse.
3. Au point de vue du corpus écrit, nous avons recueilli deux genres de rédactions qui nous ont fourni diverses informations. Mais, si nous avions eu des copies de traduction du français au chinois et du chinois au françsis, l'analyse aurait été plus intéressante.

Car la traduction peut mieux diriger l'emploi des connecteurs chez les étudiants. En fait, ce serait réalisable: des cours sont spécifiquement réservés à la traduction en 4e année au Département de français.

4. Au point de vue des cours expérimentaux que nous avons dispensés à Beijing, les résultats nous ont permis de formuler une nouvelle hypothèse. Mais ils n'en demeurent pas moins insuffisants:

Premièrement, le délai a été trop court pour nos observations détaillées sur la méthode d'usage-emploi, méthode reposant à la fois sur les approches traditionnelles et sur l'approche communicative.

Deuxièmement, comme la conclusion se base sur des données recueillies pendant deux périodes différentes de la 3e année, elle comporte des facteurs aberrants parce qu'elle aurait dû, idéalement, se fonder sur les données d'une classe expérimentale et sur celles d'une autre classe qui sert de témoin, toutes deux synchronisées. Mais les circonstances ne nous l'ont pas permis.

5. Au point de vue des calculs, les procédés sont simples, la représentation est claire, croyons-nous. Mais comme toutes les opérations ont été faites manuellement, il nous est difficile de garantir qu'il n'y ait point d'erreurs pouvant rendre notre analyse imprécise quelque part.

6. Au point de vue de l'analyse, les conclusions nous ont montré des traces de l'apprentissage des connecteurs chez les étudiants. Mais ce n'est qu'une mince partie de la vérité; comme la cohérence discursive est en réalité la logique du langage naturel, qui est à la fois analogue à la logique formelle et différente de celle-ci, elle implique tous les éléments des langues naturelles à la surface linguistique et tous les facteurs extralinguistiques au niveau des actes de langage. Par conséquent, des études sur tous les éléments et facteurs précités sont indispensables pour acquérir des connaissances exhaustives sur la cohérence discursive des langues. Une discipline autonome verra-t-elle le jour par là? C'est probable.

6.4. **Suggestions pour les analyses ultérieures**

1. Sur le plan de la linguistique et de la pragmatique, la cohérence discursive implique divers facteurs et éléments. Ceux-ci peuvent être envisagés aux niveaux locutionnaire, illocutionnaire et perlocutionnaire. Et certains d'entre eux ont des marques à la surface linguistique, d'autres n'en ont point. La théorie des actes de langage que nous avons exposée dans le chapitre I, théorie bâtie et développée par J. L. Austin, J. Searle, G. Fauconnier, E. Roulet, H. P. Grice, ainsi que D. Slatka, P. Charaudeau, et plusieurs autres linguistes, permet de cerner ces problèmes.

Il est donc possible et nécessaire d'entreprendre des études sur tous les éléments et facteurs de cohérence depuis le niveau morpho-syntaxique jusqu'aux niveaux plus abstraits, tels que les facteurs extralinguistiques et même stylistiques. Nous soulignons ici également la stylistique parce que nous trouvons que l'étude traditionnelle de la phraséologie et de la rhétorique constituent une partie importante de la recherche sur la cohérence discursive.

Nous proposons ces études parce que nous sommes convaincu que la cohérence est en réalité quelque chose de vital aux langues naturelles, et que ces études ouvriraient d'autres perspectives pour mieux appréhender le langage.

2. En ce qui concerne l'expérimentation, nous proposons deux points: premièrement, il faut choisir une classe expérimentale et une classe- témoin pour une comparaison synchronique. Deuxièmement, cette expérimentation devrait durer plus longtemps pour pouvoir obtenir plus de données diachroniques. Ce faisant, on pourrait profiter à la fois de données synchroniques et de données diachroniques plus riches en quantité et partant plus fines en qualité.
3. Etant donné les exigences décrites ci-dessus, la population ne serait plus seulement constituée des étudiants de 3e année; elle pourrait l'être des étudiants de 1re année qu'on suivrait jusqu'en 4e année; il s'agirait donc d'un "dépistage".
4. Sur le plan du corpus, plus de matériaux provenant de l'oral, des cours de traduction et d'autres genres d'exercices écrits sont préférables et même absolument nécessaires pour des analyses plus détaillées.
5. Sur le plan de l'analyse, une comparaison de l'expression en français avec l'expression en chinois (en langue maternelle) nous signalerait le décalage et les particularités d'emploi des connecteurs dans les deux langues chez les étudiants. Cette comparaison nous aiderait à mieux comprendre les difficultés des étudiants en ce qui concerne la compétence discursive, quand ils s'expriment dans une langue étrangère ou seconde. Pour ce faire, un corpus de rédactions en chinois est à recommander.

Bibliographie sommaire

ADAM, J.-M. (1977):" **Ordre du texte, Ordre du discours",** *Pratiques* No 13, pp.103-111.

——— (1984): **"Des mots au discours: l'exemple des principaux connecteurs"** *Pratiques,* No 43, pp.107-122.

ALBERT, M.-C. (1985): **"Production de texte en FLE, comment en apprécier la cohérence?"**, *Le français dans le monde,* No 192, pp.78-85.

ALEONG, S. (1983): " **Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique",** in BEDARD, E. et MAURAIS, J. (éds): *La norme linguistique,* pp.253-281, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française,Québec.

ALVAREZ, G. (1979): **"Bilan critique des méthodes actuelles d'enseignement du français et orientations nouvelles"**, *Québec français,* vol. 35, pp.62-67.

——— (1981): **"Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français"**, *Le français dans le monde,* No 162, pp.58-62.

ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1983): " **L'argumentation dans la langue"**, Pierre Mardage, coll. *Philosophie et langage,* 184p., Bruxelles.

——— (1978): **"Lois logiques et lois argumentatives"**, *Le français moderne,* No 4, pp.345-357.

AUCHLIN, A. (1981): **"Réflexion sur les marqueurs de structuration de la conversation"**, *Etudes de linguistique appliquée,* No 44, pp.88-103.

AUSTIN, J.L. (1970): ***Quand dire, c'est faire,*** 184p., Seuil, Paris.

BAUTIER-CASTAING, E. (1980): **"Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause ou conséquence de l'échec scolaire?"** *Langages,* No 59, pp.9-24.

——— (1982): **"L'authentique désauthentifiée: La situation scolaire de productions langagières"**, *Linguistique appliquée,* No 48, pp.80-90.

——— (1983): **"Les différents plans du fonctionnement du discours: aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques"**, in ALVAREZ, G. et HUOT, D. (éds): *La classe de langue face aux recherches en pragmatque,* Actes du 3e colloque sur la didactique des langues, Centre International de recherche sur le bilinguisme, B-131, pp.1-8, Université Laval, Québec.

BELAND, J.-P. (1983): **"Pragmatique et compréhension de textes en classe"**, in ALVAREZ, G. et HUOT, D. (éds): *La classe de langue face aux recherches en pragmatique*, Actes du 3e colloque sur la didactique des langues, Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-131, pp. 35-42, Université Laval, Québec.

BELL, R. (1981): ***An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching***, Part 2: A Controversy in Language Teaching, pp.73-174, Batsford Academic and Educational Ltd., London.

BELLERT, T. (1970): **"On a condition of the coherence of texts"**, *Semiotica* II, 4, pp.335-363, Mouton, the Hague.

BENVENISTE, E. (1966): ***Problèmes de linguistique générale***, pp.223- 276, Gallimard, Paris.

BIBEAU, G. (1983): **"Les rapports L1 / L2 dans l'acquisition de L2"**, *Bulletin de l'ACLA*, vol. 5, No 1, Printemps, pp.41-63.

BOUACHA, A. (1981): **"'Alors' dans le discours pédagogique: épiphénomène ou trace d'opérations discursives?"** *Langue française*, No 50, pp.39-52.

BRONCKART, J.-P. (1977): ***Théories du langage***, 361p., Mardaga, Bruxelles.

CANALE, M. et SWAIN, M. (1980): **"Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing"**, *Applied Linguistics*, vol. 1, No 1, pp.1-47.

Centre de Recherche de l'Enseignement du Chinois, (1983): ***Nouvelle recherche de l'enseignement du chinois comme langue étrangère***, Edition Pékin, Chine.

CHARAUDEAU, P. (1983): **"Eléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours"**, *Connections*, No 38, pp.7-30.

CHAROLLES, M. (1978): **"Introduction aux problèmes de la cohérence des textes"**, *Langue française*, No 38, pp.7-41.

——— (1980): **"Les formes directes et indirectes de l'argumentation"**, *Pratiques*, No 28, pp.7-44.

——— (1986): **"La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle"**, *Pratiques*, No 49, pp.87-99.

CORTES, J. (1985): **"La grande traque des valeurs textuelles"**, *Le français dans le monde*, No 192, pp.28-34.

COULTHARD, R. M. (1977): ***An Introduction to Discourse Analysis***, 195p., Longman, London.

CRIPER, C. et WIDDOWSON, H.G. (1975): **" Sociolinguistics and Language Teaching"**, in ALLEN, J.P. et CORDER, S.P. (éds), *Papers in Applied Linguistics: the Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 2, pp.155-217, Oxford University Press, London.

CULIOLI, A. (1978): **"Valeurs modales et opérations énonciatives"**, *Le français moderne*, No 4, pp.300-317.

DE CORNULIER, B. (1985): **"Sur un si d'énonciation prétendument non conditionnel"**, *Revue québécoise de linguistique*, vol. 15, No 1, pp.197-211, Québec.

DIAZ, O. (1987): **"Les surprises du sens"**, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, No 18, 1987, pp.67-83 Centre de Formation Pédagogique pour l'Enseignement du Français à l'Etranger, Université Paul Valéry-Montpellier III.

DOLE, R. (1981): ***An Analytical Comparaison of Interlingual and Tertiary Language Interference in Adult Learners of English as a Second Language and the Pedagogical Implications of the Learning Strategies thereby Revealed,*** thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

DOSTIE, G. (1987): **"Etude sémantique de quatre connecteurs condition- nels: à condition que, pourvu que, en autant que et d'abord que"**, *Le français moderne*, No 3-4 1987, pp.174-203, Paris.

DRESSLER, W. et DE BEAUGRANDE, R. (1981): ***Introduction to text Linguistics,*** 270p. Longman, London.

DUBIN, F. et OLSHTAIN, E. (1980): **"The Interface of Writing and Reading"**, *TESOL Quarterly*, vol. 14, No 3, pp.353-364.

DUBUISSON, C. et al. (1981): **"Complexification syntaxique de l'écrit au primaire"**, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 1, Nos 1-2, 1981-1982, pp.612-73., Québec.

——— (1981): **"Coordination et subordination dans le texte écrit de l'enfant au primaire"**, *Revue de l'Associationquébécoise de linguistique*, vol. 1, Nos 1-2, 1981-1982, pp.101-114, Québec.

DUCROT, O. (1983): **" Puisque; essai de description polyphonique"**, *Revue romane*, numéro spécial 24, pp.166-185, Copenhague.

——— (1983): **"Opérateurs argumentatifs et visée argumentative"**, *Cahiers de linguistique française*, No5 1983, Actes du 2e colloque de pragmatique de Genève, pp.7-36, Université de Genève.

DUCROT, O. et al., (1980): ***Les mots du discours,*** 241p., Minuit, Paris.

DUSKOVA, L. (1969): **"On sources of Errors in Foreign Langage Learning"** *International Review of Applied Linguistics*, vol. vii, pp.11-36.

EDMONDSON, W. (1981): ***Spoken Discourse. A Model for Analysis,*** 217p., Longman, London.

FAUCONNIER, G. (1984): ***Espaces mentaux: aspects de la construction du sens dans les langues naturelles,*** 216p. Minuit, Paris.

FAYOL, M. (1986): **"Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans"**, *Pratiques*, No 49, pp.101-113.

FILLENBAUM, S. (1972): **" Mind your p's and q's: the role of context and content in some use of "and", "or" and "if""**, in Bower, G.H.(ed.), *The psychology of Learning and Motivation*, 2 vol., New York, Academic Press.

FORGET, D. (1985): **"L'analyse sémantique d'un connecteur argumentatif"**, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 15, No 1, pp.55-76.

FRAUENFELDER, U et PORQUIER, R. (1979): **"Les voies d'apprentissage en langue étrangère"**, *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, No 17, pp.37-64.

GARDIES, J.-L. (1981): **"Tentative d'une définition de la modalité"**, *Recherches linguistiques*, 1981 No 8, pp.13-24, Paris.

GOFFMAN, E. (1973): ***La mise en scène de la vie quotidienne***, vol.1, 259p., Minuit, Paris.

GREIMAS, A.-J. (1966): ***Sémantique structurale***: *recherche de méthode*, 262p., Larousse, Paris.

GREVISSE, M. (1980): ***Le Bon Usage***, pp.1224-1269, Duculot, Paris.

——— (1986): ***Le Bon Usage***, douzième édition refondue par A. Goosse, Duculot, Paris.

GRICE, H. P. (1979): **"Logique et conversation"**, *Communications*, No 30, pp.57-72, Ecole des Hautes Etudes, Paris.

LE GROUPE Paris (1975): **"Car, parce que, puisque"**, *Revue romane*, vol. 10, pp.248-280, Copenhague.

GUESPIN, L. (1976): **"Les embrayeurs en discours"**, *Langages*, No 41, pp.47-48.

HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, R. (1976): ***Cohesion in English***, 374p., Longman, London.

HALTE, J.-F. et PETITJEAN, A. (1980): **"Ecrits, écriture, école et société"**, *Pratiques*, No 26, pp.3-23, Metz.

HALTE, J.-F. (1981): **"Pour changer l'écrire"**, *Pratiques*, No 29, pp.23-46, Metz.

——— (1984): **"L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique?"** *Pratiques*, No 44, pp.61-69.

HOLEC, H. (1983): **" La classe de langue face aux recherches en pragmatique"**, *Actes du 3e colloque sur la didactique des langues*, Centre internationale de recherche sur le bilinguisme, B-131, pp.9-18, Université Laval, Québec.

JAKOBSON, G. (1963): ***Essais de linguistique générale***, 255p., Minuit, Paris.

JOHANSSON, S. (1973): **" The Identification and Evaluation of Error in Foreign Languages: a Functional Approach"**, *Errata: papers in Error analysis*, pp.102-114, SVARTVIK (éd), Gleerup, Lund.

KAEEN, P.T. (1978): **"A Mechanical, Meaningful and Communicative Framework for ESL Sentence-Combining Exercises"**. *TESOL Quarterly*, vol. 12, No 4, pp.395-401.

KEENAN, J.-M. S.D BALLET and D. BROWN, (1984): **" The effects of causal cohesion on comprehension and memory"**, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, No 23, pp.115-126.

KERBRAT-ORCCHIONI, C. (1980): ***L'énonciation de la subjectivité dans le langage***, 290p., Armand Colin, coll. Linguistique, Paris.

KLEIBER, G. (1983): **"La notion sémantico-logique de modalité"**, *recherches linguistiques* No VIII, pp.183-203, Université de Metz.

——— (1986): **"Déictiques, embrayeurs etc, comment les définir?"** *L'information grammaticale*, No 30, pp.3-22, Paris.

KRZESZOWSI, T. (1975): **" Is It Possible and Necessary to Write Text Grammars?"** in CORDER, S.P. et ROULET, E. (éds). *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*, pp.33-45, Almav, Brussels and Paris.

LABINOWICZ, ED (1980): ***The Piaget Primer-Thinking. Learning, Teaching***, 310p., Addison-Wesley, Don Mills, Ont.

LABOV, W. (1976): ***Sociolinguistique***, 458p., Minuit, Paris.

LADO, R. (1957): ***Linguistics accross cultures***: *applied linguistics for linguage teachers*, 141p., Ann Arbor, University of Mchigan Press.

LAFORGE, L. (1972): ***La sélection en didactique analytique***, 515p., Les presses de l'Université Laval, Québec.

——— (1983): **"La classe de langue face aux recherches en pragmatique"**, in ALVAREZ, G. et HUOT, D. (éds): *La classe de langue face aux recherches en pragmatique*, Actes du 3e colloque sur la didactique des langues, Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-131, pp.66-69, Université Laval, Québec.

LANGUE FRANCAISE No 38. (1978): ***Enseignement du récit et cohérence du texte***, 128p., Larousse, Paris.

LAURENT J.-P. (1987): **"Règles de globalisation sémantique et écriture de résumés-Compte rendu d'une expérimentation didactique"**; *Enjeu*, no 11, Centre d'études et de documentation pour l'en- seignement du français, Facultés universitaires de Namur.

LEARD, J.-M. (1983): **"Le statut de fak en québécois: un simple équivalent de alors"?** *Travaux de linguistique québécoise*, No 4, pp.59-100, Québec.

——— (1985): **"Concession, restriction et opposition: l'apport du québécois à la description des connecteurs français"**, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 15, No 1, pp.11-49.

LEE, W.R. (1968): **" Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching"**, ALATIS, J. (éd), 19th Annual Round Table, No 21, *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*, pp.184-194, Georgetown University Press, Washington D.C.

LEHMANN, D. (1985): **"Des objectifs de la recherche aux objets concrets de l'analyse"**, *Cahiers du français des années quatre-vingts*, No 1, pp.5-22, mai 1985, CREDIF, Paris.

LEVINSON, S. C. (1985): ***Pragmatics***, 420p., Cambridge et New York, Cambridge University Press.

LIU, L. (1987): ***Les erreurs des étudiants chinois dans l'apprentissage du français***, mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.

LIU, X. : ***L'Ame littéraire: dragon ciselé***, China Edition, Pékin.

LOUBERT, E. (1954): ***La technique de la composition française: De la phrase à la dissertation***,286p., Magnard, Paris.

LUNDQUIST, L. (1980): ***La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique***, 244p., Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk, Copenhague.

——— (1987): **"Programme argumentatif et stratégies de désam- biguisation référentielle"**, *Revue Romane*, No 22,2, pp.163-181, Copenhague.

MACKEY, W.F. (1972): ***Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues***, (Tradult et mis à jour par L. Laforge), 713p., Didier, Paris.

——— (1976): ***Bilinguisme et contact des langues***, 534p., Klincksieck, Paris.

MAINGUENEAU, D. (1976): ***Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, problèmes et perspectives***, 192p., Classiques Hachette, Paris.

——— (1981): ***Approche de l'énonciation en linguistique française***, 192p., Hachette Université, coll. Langue, Linguistique, Communication, Paris.

——— (1986): ***Eléments de linguistique pour le texte littéraire***, 158p., Bordas, Paris.

MASSERON, C. et RIEDLIN, M.-C. (1984): **"Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation"**, *Pratiques*, No 44, pp.53-60, Metz.

MC CLURE, E. and E. GEVA, (1983): **"The developments of the cohesive use of adversative conjunctions in discourse"**, *Discourse Processes*, No 6, pp.411-432.

MOECHLER, J. et DE SPENGLER, N. (1981): **"Quand même: de la concession à la réfutation"**, *Cahiers de linguistique française*, No 2, pp.93-112, Université de Genève.

MOECHLER, J. (1982): **"La concession ou la réfutation interdite"**, *Cahiers de linguistique française* 4, pp.7-36, Université de Genève.

——— (1985): ***Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours***, 203p., Hatier-Crédif, Paris.

MOIRAND, S. (1979): ***Situations d'écrit (compréhension, production en langue étrangère)***, 175p., C.L.E.International, Paris.

MULLER, C. (1973): ***Initiation aux méthodes de la statistique linguistique***, 187p., Hachette, Paris.

NAEGELI-FRUTSCHI, U. H. (1987): ***Les adverbes de phrase: leur définition et leur emploi en français contemporain***, 194p., Zentralstelle Studentenschaft, Zurich.

PICARD, D. (1983): ***L'influence d'un entraînement aux techniques de créativité sur l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère,*** 153p., thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

PIKE, K. L.(1967): ***Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior,*** 762p., Mouton, the Hague.

PORCHER, L. (1987): ***Champs de signes: Etats de la diffusion du français langue étrangère,*** 76p., Didier-Crédif, Paris.

PORTINE, H. (1983)): ***L'argumentation écrite: expression et communication,*** 160p., Hachette / Larousse, Paris.

POULIN, M. (1981): **"L'ordre d'acquisition des structures coordonnées chez l'enfant québécois francophone",** *Revue de l'Association québécoise de linguistique,* vol. 1, Nos 1-2, 1981-1982, pp.159-166, Québec.

PRATIQUES No 29. (1981): ***La rédaction?*** 128p., Metz.

PROPP, V. J. (1970): ***Morphologie du conte,*** 254p., Seuil, Paris.

PY, B. (1983): **"Interlangue, métalangue",** *Actes du 4e colloque sur la didactique des langues,* Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, B-131, pp.29-47, Université Laval, Québec.

RECANATI, F. (1980): **"Présentation",** *Communications* No 32, pp.3-5, Ecole des Hautes Etudes, Paris.

RICHARDS, J.C. (1975): **" A Non-Contrastive Approach to Error Analysis",** *Error Analysis: perspectives on second language acquisition,* RICHARDS, J. C. (éd), 228p., pp.172-188, Longman, London.

RIFFATERRE, M. (1980): **"La trace de l'intertexte",** *La pensée,* No 215, pp.4-18.

ROJAS, C (1971): **"L'analyse des fautes",** *Le français dans le monde,* No 81, pp.58-63.

ROULET, E. et al., (1985): ***L'articulation du discours en français contemporain,*** 272p., Peter Lang, Berne.

RUBATTEL, C. (1983): **"Sur la position et le cumul des connecteurs pragmatiques: syntaxe et forme logique des adverbiaux",** *Cahiers de linguistique française,* No 5, pp.153-167, Université de Genève.

RUCK, H. (1980): ***Linguistique textuelle et enseignement du français,*** 96p., Crédif-Hatier, Paris.

SAUSSURE, F. (1974): ***Cours de linguistique générale,*** 111p., Hachette, Paris.

SAVARD, J.-G. (1970): ***La valence lexicale,*** 236p., Marcel Didier, Paris.

SCHACHTER, J. et RUTHERFORD, W. (1979): **"Discourse Function and Language Transfert"**, *Paper of the Center for the Humanities,* pp.3-12, University of Southern California.

SCHELLING, M. (1982): **"Quelques modalités de clôture, les conclusifs: finalement, de toute façon"**, *Cahiers de linguistique française*, No 4, pp.63-106, Université de Genève.

SCHNEUWLY, B. et BRONCKART,J.-P. (1986): **"Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants"**, *Cahiers de linguistique française*, No 7, pp.279-294, Université de Genève.

SCOTT, C.M. (1984): **"Adverbial connectivity in conversations of children 6 to 12"**, *Journal of Child Language*, No 11, pp.423-452.

SEARLE, J. -R. (1972): ***Les actes de langage: essai de philosophie du langage***, 177p., Hermann, Paris.

SEARLE, J.-R. (1976): **"A Classification of Illocutionary Acts"**, *Language in Society*, vol. 5, No 1, pp.1-23.

SINCLAIR, J. M. H. et Coulthard, R.M. (1975): ***Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils***, 163p., Oxford University Press, London.

SLATKA, D. (1975): **"L'ordre du texte"**, *Etudes de linguistique appliquée*, No 19, pp.30-42.

STENDHAL, C. (1973): **" A Report on Work on Error Analysis and Related Areas"**, J. SVARTVIK, ***Errata: papers in Error Analysis***, pp.115-123, Gleerup, Lund.

SUER, J.P. (1977): **"Qualificateurs et modalités"** *Langages*, No 48, pp.84-99.

SVARTVIK, J. (ed). (1973): ***Errata: Papers in Error Analysis***, 172p., Symposium on Error Analysis, Gleerup, Lund.

SWILLA, I. (1986): ***L'emploi des connecteurs dans les rédactions des étudiants tanzaniens: une étude des écarts entre les productions des apprenants étrangers et l'usage normal dans les productions textuelles des francophones***, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

TAYLOR, B. (1976): **"Teaching Composition to Low-Level ESL Students"**, *TESOL Quarterly*, vol. 10, No 3, pp.309-319.

URMSON, J.O. (1962): **"L'histoire de l'analyse"**, *La philosophie analyti que, Cahiers de Royaumont*, pp.11-39, Minuit, Paris.

VAN DIJK, T.A. (1977): ***Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse***, 261p., Longman, London.

——— (1979): **"Pragmatic connectives"**, *Journal of Pragmatics*, vol. 3, No 5, pp.447-456.

VILLA, N. (1983): **"La dimension pragmatique de l'analyse des erreurs"**, *Actes du 3e colloque sur la didactique des langues*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-131, pp.28- 34, Université Laval, Québec.

VOGELEER, S. (1986): **"Mécanisme de la cohérence textuelle"**, *Le Langage et l'homme*: vol. 21, fasc, 1, pp.57-64, Bruxel les.

VOUVE, S. (1983): **" Construction d'instruments d'analyse des articulateurs du discours", *La classe de langue face aux recherches en pragmatique*,** pp.44-47, Acte du 3e colloque sur la didactique des langues, Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-131, Université Laval, Québec.

WATSON, C. (1982): **"The Use and Abuse of Models in ESL Writing Class",** *TESOL Quartely*, vol. 16, No 1, pp.5-13.

WEGENER, H. (1982): **"Pour un enseignement de l'allemand fondé sur des principes cognitifs et communicatifs", *Langues modernes*,** No 26/2, pp.193-201.

WIDDOWSON, H.G. (1981): ***Une approche communicative de l'enseignement des langues*,** (trad. par BLAMONT, K. et G.), 191p., Hatier- Crédif, Paris.

WITBECK, M. (1976): **"Peer Correction Procedures for Intermediate and Advanced ESL Composition Lessons",** *TESOL Quarterly*, vol. 10, No 3, pp.321-326.

WOODLEY, M.-P. (1985): **"Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit",** *Le français dans le monde*, No 192, pp.60-64.

ZAMEL, V. (1976): **"Teaching Composition in ten ESL Classrooms: what Can we Learn from Research in the Teaching of English"?** *TESOL Quarterly*, vol. 10, No 1, pp.67-76.

——— (1982): **"Writing: the Process of Discovering Meaning",** *TESOL Quarterly*, vol. 16, No 2, pp.195-209.

ZHU, D. (1982): ***Traité de la grammaire*,** 231p., Editions Changwu, Beijing.

ZENONE, A. (1982): **"La consécution sans contradiction: donc, par conséquent, alors, ainsi, aussi" (première partie),** *Cahiers de linguistique française*, No 4, pp.107-141, Université de Genève.

——— (1983): **"La consécution sans contradiction: donc, par conséquent, alors, ainsi, aussi" (deuxième partie),** *Cahiers de linguistique française*, No 5, pp.189-215, Université de Genève.